



**MARIANA RIBEIRO
CLEMENTE**

**PAISAGEM LINGUÍSTICA URBANA – o caso de
Aveiro e sua relevância educativa**



**MARIANA RIBEIRO
CLEMENTE**

**PAISAGEM LINGUÍSTICA URBANA – o caso de
Aveiro e sua relevância educativa**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda Martins, professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, da Doutora Ana Isabel Andrade, professora associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e do Doutor Rui Marques Vieira, professor auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN – POPH – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, participado pelo FSE e por fundos nacionais do MCTES.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio (bolsa de investigação com a referência SFRH.BD.70135.2010).

Ao meu filho e ao Rui.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Ana Dias Monteiro Santos
professora catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Mercè Bernaus Queralt
professora Emérita da Universidade Autònoma de Barcelona

Prof. Doutor Durk Gorter
professor catedrático da Universidade do País Basco

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
professora auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Susana Marques de Sá
Assistente convidada do Instituto Politécnico do Porto

agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à equipa de orientação científica constituída pelos professores Filomena Martins, Rui Vieira e Ana Isabel Andrade, pela dedicação a este trabalho que me propus desenvolver, pelos vários momentos de discussão científica e reflexão conjunta que me proporcionaram ao longo dos últimos anos, por me mostrarem os diferentes caminhos que uma jovem investigadora pode percorrer e por me continuarem a ensinar que aprender é uma das grandes maravilhas do ser humano.

Gostaria também de deixar palavras de agradecimento à instituição que financiou esta investigação, a Fundação para a Ciência e Tecnologia, e à Universidade de Aveiro. Quero agradecer em particular ao Departamento de Educação e Psicologia e ao CIDTFF pelo apoio e condições de trabalho exemplares proporcionadas.

É inevitável ainda um agradecimento especial aos colegas do LALE e LEDUC. Dedico estas palavras de agradecimento também aos professores que supervisionaram os três estágios científicos internacionais: professora Christine Hélot, professor Durk Gorter e professora Monica Barni. Naturalmente que o apoio da Universidade de Estrasburgo, da Universidade do País Basco e da Universidade para Estrangeiros de Siena, bem como dos grupos de investigação onde estive inserida (EA, LILPA/GEPE – Groupe de Recherche sur le Plurilinguisme Européen; DREAM – Donostia Research group in Education and Multilingualism; CLUSS, Centro Linguistico Università per Stranieri di Siena) e a Biblioteca Habes de San Sebastian também estão incluídos neste reconhecimento. Para além do contributo dos supervisores quero destacar o de outros professores e investigadores como Andrea Young, Jasone Cenoz, Carla Bagna, Sabrina Machetti e Elana Shohamy que sempre responderam prontamente e em diversas ocasiões a pedidos e/ou dúvidas que fui colocando.

Agradeço à escola do centro de Aveiro e sua coordenadora que me abriu as portas e me deu total liberdade para levar a cabo a investigação, bem como aos professores e alunos que participaram no estudo. Deixo uma palavra de gratidão também aos proprietários dos espaços comerciais e aos representantes do poder local pela sua colaboração.

Deixo ainda o meu muito obrigada ao Rui Rocha pela contribuição na formulação dos dados no Excell e a todos os que colaboraram na tradução de alguns textos escritos da paisagem linguística e dos resumos multilingues deste estudo, nomeadamente Ângela Espinha, Carla Bagna, Luz Zaz, Rosa Faneca, Tatiana Guzeva, Abdelilah Suisse, Jokin Aiestaran, Mieke Vandenbrouke e Xianru Ma.

palavras-chave

Paisagem linguística, cidade, multilinguismo, interdisciplinaridade, educação

Resumo

Apresenta-se neste estudo uma investigação sobre a paisagem linguística da cidade de Aveiro e a sua relevância educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º. CEB).

A paisagem linguística é um campo de estudos em crescimento, sendo objeto de estudo de várias disciplinas, entre as quais destacamos a sociolinguística, a linguística aplicada, a semiótica, os estudos urbanos, e que se ocupa do estudo da linguagem verbal e não-verbal presente no espaço público urbano.

Enquadrado na natureza metodológica mista e reunindo características da modalidade investigação e desenvolvimento, este estudo teve dois objetivos principais: primeiro, o de conhecer o multilinguismo manifestado na paisagem linguística de Aveiro, tendo-se desenvolvido para tal um estudo de caso; segundo, compreender a relevância educativa desta paisagem linguística quando inserida no currículo do 1.º CEB. Para conduzir o estudo da paisagem linguística no plano sociolinguístico fez-se um levantamento fotográfico documental da paisagem linguística de Aveiro e procedeu-se a uma análise de conteúdo e a uma análise de discurso semiótica das fotografias, tendo-se recorrido também a entrevistas a proprietários de espaços comerciais e a representantes do poder local. As entrevistas foram também analisadas seguindo uma análise de conteúdo. No plano da educação, concebeu-se, implementou-se e validou-se um recurso educativo destinado a professores do 1.º CEB, o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*. No âmbito da implementação e validação do *Guião Didático* recorreu-se a uma sessão de *focus group*, à observação de aulas, a folhas de notas reflexivas e a questionários aplicados aos professores dos diferentes anos de escolaridade que colaboraram no estudo.

Os dados recolhidos permitiram caracterizar a paisagem linguística aveirense, mostrando uma paisagem multilingue, onde o inglês surge como a língua prevalecente entre as 21 línguas encontradas, para além da língua portuguesa. No campo da educação, constatou-se que o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* foi reconhecido como um instrumento educativo adequado às necessidades dos professores do 1.º CEB que o descreveram como uma ferramenta inovadora e interdisciplinar.

Este estudo veio apresentar algumas pistas e dimensões relacionadas com a didatização da paisagem linguística no contexto de uma cidade portuguesa, confirmando-se o potencial e pertinência desta área para o desenvolvimento de nova investigação.

Keywords

Linguistic landscape, city, multilingualism, interdisciplinarity, education

Abstract

This work presents a research study focused on the linguistic landscape of Aveiro and its educational relevance in the first school years of primary education.

The linguistic landscape is a growing field in sociolinguistics, applied linguistics, semiotics and urban studies interested in the study of verbal and non-verbal language present in public spaces. The study of the linguistic landscape offers a panorama of the multilingualism in urban spaces, unveiling how citizens symbolically construct and interact in public space.

Embracing a mixed methods nature and a Research and Development approach, this study focused on two main objectives. First, to develop knowledge about the multilingualism of Aveiro's linguistic landscape through a case study research; and secondly, to understand the educational relevance of the linguistic landscape in Primary School curriculum by conceiving and validating an educational resource aimed at Primary School teachers.

Several street and documental pictures were taken in order to carry out the sociolinguistic study of the linguistic landscape of Aveiro, and a content analysis and semiotics discourse analysis were made. Interviews to the shop owners and local government agents on the possible meanings of the linguistic landscape are also part of the collected data. These interviews were analysed following content analysis methods.

Meeting the educational aims, we conceived, implemented and validated an educational resource intended for Primary School teachers - the *Educational Guide "Linguistic Landscape in the city"*. In the context of the implementation and validation of the Guide, a focus group session with the participant teachers was carried out. Other research data such as lessons' observation, reflection notes and questionnaires were included.

Our study showed that the linguistic landscape of Aveiro is mainly multilingual and English is prevalent among the 21 languages found besides Portuguese. This landscape was also explored as a resource for the creation and ecological validation of an educational resource, the *Educational Guide "Linguistic Landscape in the city"*. A group of teachers from the 1st to the 4th school year implemented and validated the *Educational Guide*. These teachers considered it well suited to Primary School needs, describing it as an innovative and highly interdisciplinary tool.

The study presented some principles and dimensions related to the educational use of the linguistic landscape in the context of a Portuguese city. We confirmed the potential and educational relevance of this field to develop further research.

Abstract

Il presente lavoro si pone l'obiettivo di presentare una ricerca incentrata sul Linguistic Landscape di Aveiro e sulla rilevanza didattica di tale paesaggio fin dai primi anni di scuola.

Il Linguistic Landscape è un ambito di ricerca in crescita che si inserisce nella cornice di ricerche di sociolinguistica, linguistica applicata, semiotica e studi di urbanistica interessati all'analisi del linguaggio verbale e non verbale presente negli spazi pubblici. Il Linguistic Landscape offre una panoramica sul multilinguismo nei contesti urbani, rivelando come i cittadini costruiscano simbolicamente lo spazio pubblico e come interagiscano al suo interno.

Attraverso una metodologia interdisciplinare, il nostro studio si è concentrato su due obiettivi principali: in primo luogo, accrescere la conoscenza del multilinguismo del panorama linguistico di Aveiro, tramite lo sviluppo di un caso di studio; in secondo luogo, comprendere l'importanza educativa del Linguistic Landscape nella scuola primaria attraverso la creazione e la validazione di un prodotto didattico rivolto agli insegnanti della scuola primaria.

Per condurre lo studio sociolinguistico del Linguistic Landscape di Aveiro, si è proceduto ad una rilevazione fotografica e ad una successiva analisi del contenuto di ogni fotografia. Durante la raccolta dei dati sono state condotte interviste ai proprietari dei negozi e agli enti governativi locali circa i possibili significati del Linguistic Landscape. Tali interviste sono state analizzate seguendo il metodo del content analysis.

Per quanto riguarda gli obiettivi didattici, abbiamo sviluppato, implementato e validato un prodotto educativo destinato agli insegnanti della scuola primaria: la *Guida Didattica "Il Panorama Linguistico nella città"*. Nel contesto della realizzazione e validazione della *Guida*, si è tenuta una sessione di focus group con gli insegnanti che hanno collaborato al progetto. L'osservazione delle lezioni e la somministrazione di questionari ai docenti coinvolti nella sperimentazione si sono rivelati strumenti preziosi per la verifica della validità della *Guida*.

Il nostro studio ha dimostrato come il Linguistic Landscape di Aveiro sia prevalentemente multilingue e come, tra le 21 lingue osservate (oltre la língua portoghese), l'inglese risulti l'idioma con il maggior numero di occorrenze. Tale dato è stato anche utilizzato come risorsa per la creazione e la validazione di un prodotto didattico, la *Guida Didattica "Il Panorama Linguistico nella città"*. Un gruppo di insegnanti dal primo al quarto anno della scuola primaria ha contribuito alla realizzazione e validazione della stessa. Questi insegnanti ritengono che la *Guida* ben si adatti alle esigenze delle scuole primarie, descrivendola come uno strumento innovativo e altamente interdisciplinare.

Lo studio presenta sottolinea la dimensione relativa all'utilizzo didattico del Linguistic Landscape nel contesto di una città portoghese. Abbiamo confermato le potenzialità e la rilevanza in ambito didattico di tale approccio. Per tale motivo risulta auspicabile un ampliamento della ricerca in tale direzione.

Resumen

Se presenta en este estudio una investigación sobre el paisaje lingüístico de la ciudad de Aveiro y su relevancia educativa en el contexto de los cuatro primeros años de la educación primaria.

El paisaje lingüístico es un campo de estudio creciente, siendo estudiado por varias disciplinas, entre las cuales resaltamos la sociolingüística, la lingüística aplicada, la semiótica, estudios urbanos, y que se ocupa del estudio de la comunicación verbal y no verbal presente en el espacio público.

Enmarcado en una naturaleza metodológica mixta y recogiendo características de la modalidad investigación y desarrollo, este estudio tiene dos objetivos principales: en primer lugar, conocer el multilingüismo presente en el paisaje lingüístico de Aveiro a través del desarrollo de un estudio de caso; en segundo lugar, comprender la relevancia educativa de este paisaje lingüístico cuando se inserta en el plan de estudios de la educación primaria. Para realizar el estudio del paisaje lingüístico en el plano de la sociolingüística se hizo un trabajo fotográfico documental del paisaje lingüístico de Aveiro y se procedió a un análisis de contenido y a un análisis del discurso semiótico de las fotografías. Además, también se realizaron entrevistas con los propietarios de espacios comerciales y representantes del gobierno local. Las entrevistas fueron analizadas según los principios del análisis de contenido. En el plan de la educación fue concebido, implementado y validado un recurso educativo para los maestros de la educación primaria – el *Plan Didáctico "Paisaje lingüístico en la ciudad"*. En la implementación y validación del *Plan Didáctico* se utilizó una sesión de focus group, la observación de las clases, las notas reflexivas y los cuestionarios rellenos por los maestros de diferentes años escolares que colaboraron en el estudio.

Los datos recogidos permiten caracterizar al paisaje lingüístico de Aveiro, evidenciando un paisaje multilingüe, donde el inglés emerge como el idioma predominante entre los 21 idiomas que se encuentran además del portugués. En el campo de la educación, se verificó que el *Plan Didáctico "Paisaje lingüístico en la ciudad"* fue reconocido como una herramienta educativa adecuada para las necesidades de los maestros de la educación primaria que lo describen como una herramienta innovadora e interdisciplinaria.

Este estudio presenta algunas pistas y dimensiones relacionadas con la utilización didáctica del paisaje lingüístico en el contexto de una ciudad portuguesa, lo que confirma el potencial y la relevancia de esta área para el desarrollo de nuevas investigaciones.

Résumé

Dans cette étude nous présentons une enquête sur le paysage linguistique de la ville d'Aveiro et de sa pertinence éducative dans le cadre de l'enseignement primaire (école élémentaire).

Le paysage linguistique est un champ d'étude en pleine croissance, étant l'objet d'étude de diverses disciplines, parmi lesquelles la sociolinguistique, la linguistique appliquée, la sémiotique, les études urbaines, et qui traite de l'étude du langage verbal et non-verbal présent dans l'espace urbain.

Cette étude, de nature méthodologique mixte qui associe à la fois des caractéristiques de recherche et de développement, avait deux objectifs principaux: premièrement, connaître le multilinguisme manifesté dans le paysage linguistique d'Aveiro, pour lequel une étude de cas a été développée; deuxièmement, comprendre la pertinence éducative de ce paysage linguistique lorsqu'il est inséré dans le programme de l'enseignement primaire. Pour mener à bien l'étude du paysage linguistique sur le plan sociolinguistique nous avons effectué un relevé photographique documentaire du paysage linguistique d'Aveiro, nous avons procédé à une analyse de contenu et une analyse du discours sémiotique des photographies, nous avons également eu recours à des entretiens avec les propriétaires des espaces commerciaux et des représentants des collectivités locales. Les entretiens ont été analysés suivant les procédures de l'analyse de contenu. Sur le plan de l'éducation nous avons conçu, mis en œuvre et validé l'outil éducatif destiné aux enseignants du primaire, le *Guide Didactique «Paysage linguistique dans la ville»*. Dans le cadre de la mise en œuvre et validation du *Guide Didactique* nous avons eu recours à une séance de groupe de discussion, à l'observation de cours, aux notes de réflexion et aux questionnaires appliqués aux enseignants des différentes années de scolarité qui ont collaboré à l'étude.

Les données recueillies ont permis de caractériser le paysage linguistique d'Aveiro, montrant un paysage multilingue, où l'anglais semble être la langue dominante parmi les 21 langues trouvées en plus de la langue portugaise. Dans le domaine de l'éducation, le *Guide Didactique "Paysage linguistique dans la ville»* a été reconnu comme un outil pédagogique adapté aux besoins des enseignants de l'enseignement primaire qui le décrivent comme un outil novateur et interdisciplinaire.

Cette étude fournit quelques indices et des dimensions liées à la didactisation du paysage linguistique dans le contexte d'une ville portugaise, confirmant le potentiel et la pertinence de ce domaine pour le développement de nouvelles recherches.

“Educational systems should not feel they need to mould children into using languages in “their” ways. Rather, children and adults should be given the opportunity and space to choose how to use language, to legitimize options, to offer communication repertoires, to offer acceptance and to encourage values of tolerance and justice and to denounce irrelevant language features. There is a need to democratize language, to free it of society’s manipulations, of imposing policies. Languages are there to use and they can be used in different shapes and forms.” (Shohamy, 2006, p. 172)

*

“Look up at the stars and not down at your feet. Try to make sense of what you see, and wonder about what makes the universe exist. Be curious.” (Stephen Hawking)

Índice

Introdução geral	1
Contextualização e justificação do estudo	1
Finalidades e objectivos da investigação	4
Parte I: Enquadramento Teórico	7
Capítulo 1 – Da urbanização e globalização do mundo às línguas e culturas no espaço público	7
1.1 As cidades – uma perspetiva global da geografia do urbano	9
1.1.1 A cidade – fatores de expansão e elementos de definição	9
1.1.2 Desenvolvimento sustentável urbano: da ambivalência do conceito ao pragmatismo de um modelo integrado	15
1.2 Da construção do espaço público à <i>mise en scène</i> das relações sociais: aproximações ao espaço público da paisagem linguística	27
1.3 A globalização e a multipli-cidade: a paisagem de (des)encontros da/na diversidade linguística e cultural	41
1.3.1 Do conceito de globalização à sua visibilidade no espaço público	41
1.3.2 Multipli-Cidade: a diversidade linguística e cultural na cidade	47
1.3.3 As línguas e a globalização ou a globalização das línguas?	52
1.4 A criança e a cidade: espaço público e cenários educativos	62
Capítulo 2 – A paisagem linguística	81
2.1 O desenvolvimento do conceito de paisagem: das artes à geografia	83
2.2 Sobre a paisagem linguística	88
2.2.1 A cidade como texto e os textos na cidade	88
2.2.2 A sociolinguística da <i>linguistic landscape</i> : a necessidade de expansão para uma sociolinguística da escrita	95
2.2.3 Caracterização e expansão dos <i>linguistic landscape studies</i>	106
2.2.3.1 Aspetos fundamentais: multimodalidade, “caos e <i>gestalt</i> ”, contacto de línguas	118
2.2.3.2 Dimensões da paisagem linguística	122
2.2.4 Funções, valores, atores e audiência das línguas na paisagem urbana	128
2.3 A inserção da paisagem linguística na educação	143
2.3.1 Literacia de fora para dentro da escola: paisagem linguística, multimodalidade e multiliteracias	143
2.3.2 Paisagem linguística como recurso e contexto educativo: exemplos da sua didatização	154
Parte II: A construção e o desenvolvimento da investigação	169
Capítulo 3 – Metodologia da investigação	169
3.1 Questões metodológicas da investigação sobre o multilinguismo urbano: a emergência de um debate coletivo sobre como investigar a paisagem linguística	171
3.2 Opções metodológicas	175
3.3 Desenho metodológico do estudo: da construção de um estudo de caso ao lugar para o desenvolvimento de um recurso didático	177
3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados	188
3.4.1 A fotografia: do carácter documental à foto-elicitación	188

3.4.2 Sessão de focus group com o grupo de professores participantes	192
3.4.3 As entrevistas aos autores da paisagem linguística	194
3.4.4 A observação: entre uma participação percebida e uma participação solicitada.....	197
3.4.5 Folhas de notas e observações dos professores	200
3.4.6 Questionários aplicados aos professores participantes.....	201
3.4.7 Análise de conteúdo e análise de discurso semiótica	202
Capítulo 4 – Da paisagem linguística de Aveiro à construção do <i>Guião Didático</i> para professores	209
Etapa 1 – Estudo de caso: o multilinguismo na paisagem linguística de Aveiro.....	211
4.1 O estudo da paisagem linguística da cidade de Aveiro: a investigação numa cidade portuguesa	211
4.2 Delimitação geográfica: identificação e justificação das áreas selecionadas	215
4.3 Constituição da unidade de análise do estudo, critérios de inclusão e de exclusão	217
4.4 Construção de um sistema de análise categorial	221
4.5 Uma <i>veduta</i> sobre o multilinguismo na paisagem linguística aveirense – a análise	228
Etapa 2 – Sobre a exploração educativa da paisagem linguística	272
Momento 1 – Conceptualização do <i>Guião Didático</i> “Paisagem linguística na cidade”	272
4.6 Abordagem interdisciplinar e inovação no 1.º CEB com recurso à paisagem linguística.....	272
4.7 Estrutura e organização do <i>Guião Didático</i>	275
4.8 Propostas didáticas incluídas no <i>Guião Didático</i>	277
Momento 2 – Implementação e validação do <i>Guião Didático</i> “Paisagem linguística na cidade”	279
4.9 O contexto de validação do <i>Guião Didático</i> : a escola, os professores e as turmas.....	279
4.10 Representações iniciais dos professores sobre o potencial educativo da paisagem linguística	283
4.10.1 <i>Focus Group</i>	283
4.10.2 Questionário Inicial	285
4.11 Sobre a estratégia “A língua do mês”: intervenção na paisagem linguística da escola.....	291
4.12 As propostas didáticas selecionadas pelos professores	295
4.12.1 Grupo “Cientista das línguas”, atividade “Caminhar pela paisagem linguística” e ficha de leitura “Encontrei uma palavra” – opção A e opção C	297
4.12.2 Grupo “Um museu ao ar livre”, atividade “Um menu de muitas culturas”	302
4.12.3 Grupo “Uma paisagem de língua portuguesa e de muitas outras”, atividade “Uma paisagem para ler escrever e falar”	306
4.12.4 Grupo “Os pequenos autores da paisagem linguística”, atividade “Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade”	313
4.13 Representações dos professores sobre o potencial educativo da paisagem linguística e sobre o <i>Guião Didático</i> após a sua implementação	314
Capítulo 5 – Conclusões	329
5.1 O multilinguismo presente na paisagem linguística da cidade de Aveiro.....	331
5.2 A paisagem linguística de Aveiro num <i>Guião Didático</i> : relevância educativa a retirar da sua conceção e validação.....	338
5.3 Limitações do estudo.....	343
5.4 Outras possibilidades de investigação	345
Referências bibliográficas	351
Apêndice – <i>Guião Didático</i> “Paisagem linguística na cidade”	406

Anexos (em CD ROM)

1. Fotografias da paisagem linguística de Aveiro
2. Tratamento de dados em *Excel*
3. Pedido de colaboração na investigação dirigido à escola
4. Pedido de autorização para audiogravação das aulas
5. Videogravação das aulas
6. Questionário inicial aos professores
7. Questionário final aos professores
8. Questionário inicial e final aos alunos
9. Folha de notas e observações do professor
10. *Powerpoint* da sessão de apresentação do *Guião Didático*
11. *Powerpoint* da sessão de *focus group*
12. Audiogravação da sessão de *focus group*
13. Guião da entrevista aos representantes do poder local
14. Objetivos da entrevista aos representantes do poder local
15. Audiogravação da entrevista aos representantes do poder
16. Transcrição da entrevista aos representantes do poder local
17. Folha de caracterização das turmas

Lista de siglas, acrónimos e abreviaturas utilizadas

Sigla, acrónimo e abreviatura	Designação
LL	<i>Linguistic landscape</i>
DS	Desenvolvimento sustentável
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
1. ° CEB	1. ° Ciclo do Ensino Básico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
UE	União Europeia
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico
SDLC	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

Lista de fotografias

Fotografia 1: cartaz numa paragem de autocarros junto à Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação (Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatae – UPV/EHU / Faculdade de Filosofía y Ciencias de la Educación), Donostia-San Sebastian, junho de 2013 (à esquerda	34
Fotografia 2: cartaz fixado num pilar na Konstituzio Plaza/Plaza de la Constitución, Parte Velha da cidade, Donostia-San Sebastian, junho de 2013 (à direita	34
Fotografia 3: graffiti “Trust me I’m a banker”, Rua Carlos Aleluia	94
Fotografia 4: graffiti Moliceiro “orçamento”, Rua Carlos Aleluia	94
Fotografia 5: graffiti “Greve geral”, Avenida Santa Joana	94
Fotografia 6: graffiti “Eu ♥ FMI”, Rua Carlos Aleluia	94
Fotografia 7 e Fotografia 8: modificações no nome de um espaço comercial entre setembro e dezembro de 2013 (Avenida Dr. Lourenço Peixinho, Aveiro.....	213
Fotografia 9: exemplo de caso representando uma unidade semântica composto de diferentes unidades físicas (‘Churrasqueira do Mercado’, Praça do Mercado, Aveiro.....	218
Fotografia 10: frente de loja, Rua Dr. Nascimento Leitão (à esquerda.....	231
Fotografia 11: frente de loja, Avenida de Santa Joana (à direita.....	231
Fotografia 12: frente de loja, “Hairtz”, Travessa do Dispensário	233
Fotografia 13: frente de loja, Rua Batalhão de Caçadores	233
Fotografia 14: painel móvel “Ria Norte”, Rossio	243
Fotografia 15: frente da hospedaria “Morgan & Jacob’s, Guesthouse”, Cais dos Botirões.....	243
Fotografia 16: loja “Prink”, Rua Dr. Mário Sacramento.....	243
Fotografia 17: menu do restaurante “Jin Yuan”, Rua Dr. Mário Sacramento.....	244
Fotografia 18: loja chinesa “Casa China”, Rua Conselheiro Luís Magalhães	245
Fotografia 19: “Irish Pub Kitten’s”, Rua Trindade Coelho.....	248
Fotografia 20: restaurante chinês Jin Yuan, Rua Dr. Mário Sacramento.....	248
Fotografia 21: restaurante chinês Hao Hua’ situado num edifício de arquitetura tradicional portuguesa na zona da Beira-Mar, Aveiro.....	249
Fotografia 22: restaurante chinês “Fu Hua.....	250
Fotografia 23: “Loja Chinesa” (a) na Avenida Dr. Lourenço Peixinho	250
Fotografia 24: “Loja Chinesa” (b) na Avenida Dr. Lourenço Peixinho.....	250
Fotografia 25: Restaurante japonês “Nippon-Kan”, Rua Agostinho Pinheiro	252
Fotografia 26: Loja russa “Troika”, na Avenida da Força Aérea.....	253
Fotografia 27: Loja russa “Matrioska”, na Rua D. Manuel Barbuda Vasconcelos.....	253
Fotografia 28: painel móvel da Guesthouse, Largo da Praça do Peixe	254
Fotografia 29: frente da Guesthouse, Largo do Praça do Peixe	254
Fotografia 30: placa direcional pedestre, Rua Homem de Cristo.....	258
Fotografia 31: placa direcional pedestre, Praça do Mercado	265
Fotografia 32: placa de toponímia da Rua Eng. Von Hafe	268
Fotografia 33: graffiti do projeto “Art and Trust”, Travessa do Tenente Rezende.....	269

Fotografia 34 : placa alusiva ao financiamento do projeto “Art and Trust” pela Comunidade Europeia e Governo Português, Travessa do Tenente Rezende	270
Fotografia 35 : graffiti “I ♥ Aveiro”, Cais da Fonte Nova	271
Fotografia 36 e Fotografia 37 : paisagem linguística da escola antes da intervenção “A língua do mês”	292
Fotografia 38 , Fotografia 39 , Fotografia 40 e Fotografia 41 : “A língua do mês” (russo).....	293
Fotografia 42 , Fotografia 43 , Fotografia 44 e Fotografia 45 : “A língua do mês” (mandarim)	294
Fotografia 46 , Fotografia 47 , Fotografia 48 e Fotografia 49 : “A língua do mês” (espanhol)	295

Lista de quadros

Quadro 1: diferenças entre textos verbais (escritos) e textos multimodais (adaptado de Walsh, 2006)	152
Quadro 2: síntese da investigação conduzida na área da educação e paisagem linguística	162
Quadro 3: delimitação geográfica do estudo	217
Quadro 4: listagem das áreas de atividade socioeconómica e de outras atividades sociais	246
Quadro 5: seleção de 9 questões da entrevista a dois representantes do poder local de Aveiro e seus objetivos (11/09/2013)	260
Quadro 6: atividades incluídas no <i>Guião Didático</i>	278
Quadro 7: caracterização das turmas participantes no estudo	283
Quadro 8: tópicos sugeridos na Folha de notas e observações do professor	296
Quadro 9: integração curricular das atividades do <i>Guião</i> no momento da sua implementação / validação	321

Lista de desenhos

Desenho 1: ilustração do poema “Encontrei uma palavra (1.º ano).....	298
Desenho 2: ilustração do poema “Encontrei uma palavra” (1.º ano)	299
Desenho 3: composição visual de uma aluna do 1.º ano	300
Desenho 4: composição visual de uma aluna do 1.º ano	300
Desenho 5: provérbios na caixa de conserva.....	304
Desenho 6: “Bom apetite” em diferentes línguas na caixa de conserva.....	305
Desenho 7: desenhos do marcador de livros com base na história “Achimpa”	308
Desenho 8: desenhos do marcador de livros com base na história “Achimpa”	308

Lista de tabelas

Tabela 1: seleção de vocabulário que obedeceu ao critério etimológico	223
Tabela 2: totalidade de unidades de análise contempladas no estudo	229
Tabela 3: línguas identificadas na paisagem linguística de Aveiro.....	230
Tabela 4: sistemas de escrita encontrados na paisagem linguística de Aveiro.....	235
Tabela 5: casos monolíngues na paisagem linguística de Aveiro	237
Tabela 6: casos multilíngues e respetivas combinações de línguas na paisagem linguística de Aveiro.....	239
Tabela 7: casos monolíngues e multilíngues distribuídos pelas unidades de análise	240
Tabela 8: tipo de informação multilíngue	242
Tabela 9: seleção de casos monolíngues em articulação com as áreas de atividade com maior ocorrência.....	246
Tabela 10: seleção de casos multilíngues em articulação com as áreas de atividade com maior ocorrência.....	247
Tabela 11: articulação da distinção monolíngue/multilíngue com as categorias <i>top-down/bottom-up</i>	255
Tabela 12: articulação dos sistemas de escrita com as categorias <i>top-down/bottom-up</i>	256
Tabela 13: contextos de contacto com as línguas.....	287
Tabela 14: casos de línguas maternas diferentes do português de todos os alunos e pais da escola E.B. 1 do centro de Aveiro (ano letivo 20013/2014)	292

Lista de Figuras

Figura 1: dimensões da paisagem linguística.....	123
Figura 2: ilustração do desenho metodológico do estudo	178
Figura 3: técnicas utilizadas para a avaliação formativa e validação ecológica do <i>Guião Didático</i>	187

Lista de Gráficos

Gráfico 1: contabilização dos casos monolíngues e multilíngues na paisagem linguística de Aveiro	236
--	-----

Lista de Gráficos

Diagrama 1: os papéis da cidade na educação (adaptado de Silva & Cavalcanti, 2008).....	65
---	----

Introdução geral

Contextualização e justificação do estudo

Desde há muito tempo que o ser humano tem vindo a privilegiar a cidade para viver. As cidades têm, por isso, um papel primordial na explicação e compreensão da História da humanidade no planeta Terra, e representam o principal espaço onde o desenho e a construção de cenários futuros têm lugar. Um desses cenários passa, inevitavelmente, pelo planeamento e gestão de cidades sustentáveis, capazes de hospedar milhares e/ou milhões de habitantes atraídos pelas virtudes urbanas, sem comprometer os recursos ambientais e culturais disponíveis, promovendo, para além de contacto e convivência entre os cidadãos, o estabelecimento de diálogos interculturais pautados pelo respeito, pela fraternidade e pela valorização das diferentes línguas, crenças, culturas e modos de vida. Não são ideais novos, têm sido amplamente discutidos desde a Revolução Francesa em todas as esferas, estão valorizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e adquiriram nas últimas décadas uma urgência renovada a que não é alheio o atentado a um dos maiores símbolos da cultura ocidental que mudou o mundo e o espaço público, o de 11 de setembro de 2001 na cidade de Nova Iorque, e mais recentemente, em 2015, os atentados terroristas em território francês.

Desde o século XVIII, e em particular durante todo o século XIX, devido à Revolução Industrial, que o planeta tem vindo a sofrer profundas alterações na sua geografia e na morfologia das suas paisagens, a começar pelo crescimento da população que se acentuou também a partir desta data e que se multiplicou nas últimas décadas do século XX, passando pelas novas relações de trabalho e mercados internacionais marcados pela liberalização da indústria e do comércio. Esta população crescente abandona o campo e concentra-se nas cidades. Com efeito, é na Inglaterra do século XIX que, pela primeira vez, as cidades concentram mais população do que o campo, fenómeno que viria a continuar até aos dias de hoje em muitas outras cidades de diferentes países e continentes.

A crescente urbanização na Europa Ocidental e no Norte da América é apontada por alguns como o fenómeno sociodemográfico que caracteriza particularmente todo o século XX e o

atual século XXI (Witte & Beardsmore, 1987). À luz da contemporaneidade, este não é um fenómeno exclusivo da Europa Ocidental ou da América do Norte: a Cidade do México, São Paulo, Tóquio são também exemplos disso.

Como espaço político que é, a cidade está historicamente associada à experiência política, à edificação do espaço público urbano como espaço de debate, ao espaço cívico, ao lugar de refúgio, a narrativas, sendo um palco onde a convergência e a divergência se encontram (Mongin, 2005).

É também nas cidades que se cruzam múltiplas culturas, línguas, crenças, visões do mundo, tendência que se deve, em grande parte, aos movimentos migratórios e turísticos que adquiriram uma escala intercontinental. Este encontro de línguas e culturas diferentes reveste a paisagem urbana de inúmeros focos de desenvolvimento humano, de inovação e renovação culturais, de divulgação, sendo espelho de múltiplas identidades que ali se vão agregando, manifestando, adaptando, reconfigurando e, inclusivamente, miscigenando, permitindo assim a emergência de novos pensamentos, costumes, tradições e culturas. A cidade tem representado, pois, uma esperança num devir melhor, uma miríade de possibilidades e perspectivas culturais e de vida, de influência económica e política, de aprendizagens, de inovação e modos de vida plurais. Simultaneamente é o lugar onde, por norma, a arte, a ciência e a tecnologia se renovam e eclodem.

Todavia, a paisagem urbana reveste-se de outras “telas” com composições menos favoráveis a uma pluralidade cultural e social justa, tolerante e pacífica, aspetos que se adensam quanto maior for a dimensão da cidade, acarretando problemas comuns conhecidos na maioria das cidades. A pobreza, a exclusão social, a marginalidade, a criminalidade, a segregação espacial, a perda de identidade, a poluição e desequilíbrios ambientais, a cultura do consumo revelam-nos, a par dos pontos positivos enumerados no parágrafo anterior, a paisagem urbana com todas as suas vicissitudes e esplendor.

Justifica-se, deste modo, a importância de ler a cidade, através da sua paisagem, também linguística, construindo e ampliando os caminhos da comunicação para a pluralidade e para uma gestão mais sustentável da vida na cidade. Neste sentido, julgamos que a paisagem linguística, com o poder comunicativo, artístico, cívico e educativo que tem, pode desempenhar um papel fulcral quer no desenho, mesmo que simbólico, da cidade, quer na compreensão e aproximação entre os seus habitantes, contribuindo, entre outros, para a criação de vivências mais tolerantes e plurais.

A par destas mais-valias encontramos na paisagem linguística urbana meios de compreensão e gestão do fenómeno da globalização, até porque é efetivamente nas cidades onde mais se verificam de forma explícita, ou por vezes sub-reptícia, os impactes deste fenómeno. À semelhança dos impactes nos mercados globais que envolvem a troca de bens, produtos e serviços, também as línguas são envolvidas nos efeitos positivos e menos positivos da globalização, contribuindo para a comodificação da cultura e para conferir uma sensação de autenticidade aos diferentes espaços da cidade, fatores que aumentam a complexidade de um outro fenómeno, o do multilinguismo urbano.

Enquadrado desta forma, reforça-se o sentido de interrogar sobre como é que os sujeitos leem o espaço público ou, dito de outra forma, como é que constroem significados sobre o seu meio local e sobre o mundo através dos elementos de leitura disponibilizados pelo espaço público contemporâneo. Este mesmo espaço público é um ambiente privilegiado para a proliferação da comunicação sob a forma escrita, em particular através da paisagem linguística, fazendo emergir na paisagem urbana textos escritos que servem os mais variados intuitos e que são o resultado de diversas agendas interseçadas pelos interesses de diferentes atores. Efetivamente, a escrita tem acompanhado a história da expansão urbana, e podemos afirmar que aquela desempenhou (e continua a desempenhar) um papel ativo que fomenta a construção, a organização e a representação do mundo tal como o conhecemos hoje. Neste contexto, importa descrever como pode o espaço público de uma cidade, através da sua paisagem linguística, ser perspectivado como um recurso educativo que estimule nos sujeitos as suas disposições e capacidades de pensamento crítico face aos contextos socioculturais, políticos, económicos onde se movimentam ao longo da vida.

Estão encontrados assim os principais eixos conceptuais que delimitam o campo teórico que assumimos para sustentar e justificar a relevância e o lugar da paisagem linguística na educação. Será pois na especificidade do contexto da cidade que as nossas considerações irão incidir. As razões para este destaque prendem-se, em primeiro lugar, com o facto de o meio urbano ser o meio privilegiado para o estudo da paisagem linguística, onde podemos observar uma maior diversidade de situações de contacto de línguas. Com efeito, sabe-se que o multilinguismo predomina em ambientes urbanos, que as cidades fortalecem as respostas nacionais à diversidade linguística, que as instituições de ensino pós-secundário e superior se localizam nas cidades, e que, consequentemente, o poder administrativo e os responsáveis pelo planeamento das cidades criam políticas locais procurando responder ao

multilinguismo das comunidades (Extra & Yağmur, 2012). Por outro lado, destacamos o facto de cerca de 50% das crianças de todo o mundo viver atualmente nas cidades (UNICEF, 2012). Por esta razão, defendemos que o potencial educativo das cidades deve ser valorizado e explorado no quotidiano da educação formal, atendendo às particularidades que caracterizam cada cidade e procurando pontos de análise que permitam compreender a globalização e a forma como ela afeta o local.

Finalidades e objetivos da investigação

Inevitável e desejavelmente, a compreensão dos contextos urbanos que referimos antes tem lugar e é necessária na esfera educativa atual. Compete à educação um papel fundamental na preparação dos cidadãos para a compreensão e intervenção nas decisões que envolvem o espaço público urbano do século XXI como lugar de (des)encontro, de convivência de múltiplas culturas e línguas, e como lugar onde emergem desafios sociais, culturais, económicos e ambientais complexos e urgentes. Para que esta inserção na esfera educativa ganhe sentido e forma, importa desenvolver e investigar propostas educativas inovadoras, assentes em pressupostos teóricos que considerem as necessidades do mundo contemporâneo, gerindo e renovando o currículo escolar de forma interdisciplinar, imbricando as diferentes dimensões da educação para a paisagem linguística em contextos urbanos. É neste sentido que esta investigação será conduzida, apresentando-se como um contributo para o desenvolvimento de pressupostos teóricos que aloquem no currículo, desde os primeiros anos de escolaridade, a exploração da paisagem linguística e sua relação com outros tipos de paisagem no meio urbano contemporâneo, privilegiando o conhecimento dos contextos locais para construir conhecimento sobre o mundo.

É deste modo que, na linha do que temos vindo a descrever, emerge o estudo “Paisagem linguística urbana – o caso de Aveiro e sua relevância educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Pretende-se estabelecer um quadro teórico que sustente a importância da exploração da paisagem linguística na educação, aliado a uma base empírica que evidencie como poderá esta paisagem ser compreendida e explorada desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesta investigação, estudar-se-á a paisagem linguística da cidade de Aveiro, o que permitirá aprofundar o conhecimento sobre as características do multilinguismo urbano

manifestado no espaço público desta cidade. Esta mesma paisagem irá constituir-se como um recurso para a conceptualização de uma didatização da paisagem linguística para o 1.º CEB através da conceção, implementação e validação de um *Guião Didático*. São, então, as finalidades deste estudo:

- 1) Desenvolver conhecimento sobre o multilinguismo da paisagem linguística da cidade de Aveiro;
- 2) Utilizar exemplos da paisagem linguística de Aveiro para explorar e descrever o potencial didático da paisagem linguística como recurso educativo relevante para a compreensão da cidade, dos seus habitantes, dos desafios que se lhe colocam num contexto global através do contacto de línguas no espaço público;
- 3) Conceptualizar propostas educativas incluídas num *Guião Didático* interdisciplinar para o 1.º CEB centrado na paisagem linguística que:
 - i. Explore conteúdos e desenvolva competências de várias áreas curriculares através da e sobre a paisagem linguística;
 - ii. Estimule e amplie disposições e capacidades de pensamento crítico sobre o meio local e sobre o multilinguismo na cidade;
 - iii. Sensibilize para a presença das línguas no espaço público urbano de forma a permitir um maior envolvimento cívico, porque multidimensional, como resultado de um maior conhecimento e interesse sobre as línguas e culturas na cidade e sobre outros tópicos que resultem da análise da paisagem linguística urbana.

Assim, o percurso do presente estudo é orientado por dois grandes objetivos que se desdobram nos itens abaixo identificados:

1. Analisar, conhecer e compreender o multilinguismo manifestado na paisagem linguística da cidade de Aveiro.
 - Identificar diferentes línguas e sistemas de escrita encontrados;
 - Distinguir casos monolíngues e multilíngues;
 - Classificar casos multilíngues de acordo com o tipo de informação multilíngue neles contida (*duplicada, mista, complementar*);

- Identificar áreas de atividade presentes nos locais/objetos fotografados, classificar os dados de acordo com estas áreas e verificar que línguas predominam em cada uma dessas áreas;
 - Reordenar e analisar os dados obtidos no estudo de acordo com a autoria dos casos estudados e seguindo a distinção *top-down/bottom-up*:
 - Identificar as opções de alguns proprietários de espaços comerciais (*bottom-up*);
 - Conhecer a política linguística *top-down*, concretamente através da sinalização direcional pedestre bilingue da cidade de Aveiro.
2. Refletir sobre a relevância educativa da paisagem linguística no 1.º CEB, concebendo e validando um recurso didático destinado aos primeiros anos de escolaridade.
- Perceber que relevância os professores atribuem à paisagem linguística do ponto de vista da sua utilização educativa no 1.º CEB;
 - Implementar e validar o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* numa escola do 1.º CEB de Aveiro, com a colaboração de professores dos diferentes anos de escolaridade, apresentando temas, estratégias e recursos de integração curricular interdisciplinar da paisagem linguística no 1.º CEB;
 - Identificar as razões que justificam a utilização da paisagem linguística como um recurso educativo.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Da urbanização e globalização do mundo às línguas e culturas no espaço público

1.1.As cidades – uma perspetiva global da geografia do urbano

1.1.1 A cidade – fatores de expansão e elementos de definição

1.1.2 Desenvolvimento sustentável urbano: da ambivalência do conceito ao pragmatismo de um modelo integrado

1.2.Da construção do espaço público à *mise en scène* das relações sociais: aproximações ao espaço público da paisagem linguística

1.3.A globalização e a multipli-cidade: a paisagem de (des)encontros da/na diversidade linguística e cultural

1.3.1 Do conceito de globalização à sua visibilidade no espaço público

1.3.2 Multipli-Cidade: a diversidade linguística e cultural na cidade

1.3.3 As línguas e a globalização ou a globalização das línguas?

1.4.A criança e a cidade: espaço público e cenários educativos

1.1 As cidades – uma perspectiva global da geografia do urbano

From Athens we inherit two seminal ideas: that the good life is the life of moral and intellectual excellence, and that the good city is one that makes this good life possible for its citizens. From Jerusalem comes a third idea: that a city's excellence is also measured by the care it exhibit for its weakest members. And from Rome we inherit the idea that a city's beauty is warranted by and represents its greatness (Fanni, 2008, p. 116).

1.1.1 A cidade – fatores de expansão e elementos de definição

A evolução da escrita, o desenvolvimento da agricultura e o impulso das trocas comerciais são os fatores principais que possibilitaram inicialmente a expansão das cidades um pouco por todo o mundo. Para além de terem ocorrido de forma não linear e concomitante, estes avanços da civilização humana não foram exclusivos de um local, tendo-se desenvolvido em várias partes do mundo com formas e intensidades distintas, ainda que com trajetórias semelhantes. É possível, por isso, referirmo-nos a diferentes inícios do desenvolvimento quer da escrita, quer da agricultura e do processo de urbanização do mundo, desde o Médio Oriente, à Ásia, passando pelo continente africano pelo *Novo Mundo* e pela Europa (Bairoch, 1988). Esta multiplicidade de tempos e de locais concorreu para a diversidade de técnicas, métodos e inovações em qualquer um dos referidos domínios. A existência do que Davis (1955) designa por “verdadeiras cidades” data do ano 3000 a.C., época em que as invenções da escrita, da contabilidade, da burocracia, do calendário solar, a descoberta do bronze e o início da Ciência já exerciam a sua influência no Egipto, na Mesopotâmia e na Índia.

Seria extremamente difícil conceber a existência de uma cidade sem um sistema escrito e sem a presença da linguagem escrita. Efetivamente, a origem da escrita impulsionou o nascimento e a expansão da urbanização, esta última entendida como a emergência de formas complexas de organização social em cidades através da atividade económica produtora de excedentes (Falkenstein citado por Coulmas, 2009). Quanto ao desenvolvimento agrícola e à produção de excedentes, a sua expansão resultou num aumento da disponibilidade de recursos alimentares o que conduziu a melhorias acentuadas na nutrição das populações que começaram a aumentar gradualmente a sua esperança média de vida. Com condições de subsistência e saúde melhoradas, a população humana

começa a viver melhor e mais tempo, acentuando também o seu crescimento demográfico. Este crescimento, verificado de forma exponencial durante o século XX, conduziu-nos a novos contextos sociais, económicos e ambientais que despoletam novos desafios e reformulam as interrogações de problemas já existentes. A novidade é-nos trazida quer pela natureza das questões quer pela nova dimensão que outras ganharam. Exemplo disso mesmo são problemas decorrentes do crescimento demográfico massivo, a partir do qual apontamos os problemas ambientais causados pela intensa exploração agrícola (necessária para alimentar uma população crescente e com novos hábitos de consumo) e utilização de pesticidas e de outros produtos tóxicos que procuram garantir a quantidade, sendo, no entanto, altamente nefastos quer para a saúde humana quer para a regulação dos ecossistemas e cuja utilização fez eclodir nos anos 60 o início da discussão pública sobre o impacto da ação humana no meio ambiente, assunto ao qual regressaremos no próximo ponto (cf. Bairoch, 1988; Ehrlich & Ehrlich, 2009; Zalasiewicz et al., 2008; Zalasiewicz, Williams, Steffen, & Crutzen, 2010).

Procurando clarificar de alguma forma o conceito de cidade, começamos por referir que não existe uma definição precisa e única de cidade, podendo esta, por isso, ser definida de diferentes formas. De acordo com a UE (2011) temos três possibilidades:

1. A cidade como uma unidade administrativa ou com uma determinada densidade populacional;
2. A cidade como uma alusão às perceções sobre o modo de vida urbano e a características sociais e culturais específicas, assim como a locais funcionais de atividade e trocas económicas;
3. A cidade de *jure*, i.e., a cidade administrativa que compreende a cidade histórica com fronteiras específicas para o comércio e a defesa, possuindo um centro bem definido; a cidade de *facto*, representando um aglomerado físico socioeconómico alargado.

Todavia, e tendo em vista propósitos analíticos, a UE, em colaboração com a OCDE, considerou uma definição de cidade, baseando-se numa densidade populacional mínima e no número de habitantes:

- uma cidade é constituída por um ou vários municípios (unidade administrativa local);
- pelo menos metade dos residentes da cidade vivem num centro urbano;

- um centro urbano tem, pelo menos, 50 000 habitantes; é composto por uma aglomeração muito densa de malhas contínuas contíguas de 1 km² com uma densidade mínima de 1500 habitantes por km² e espaços vazios preenchidos (UE, 2011, p. 1, p. 95).

De acordo com Lefebvre (1996), a cidade pode ser compreendida através das suas três dimensões. A dimensão simbólica que inclui os monumentos, mas também as praças e as avenidas, e os vazios¹ que simbolizam o mundo, a sociedade ou o Estado; a dimensão paradigmática que é reveladora das oposições, o dentro e o fora, o centro e a periferia, o integrado e o não integrado na sociedade urbana; por fim, a dimensão que liga os elementos, que permite a articulação entre isotopias e heteropias, a dimensão sintagmática. Neste ponto consideramos relevante introduzir a distinção entre *cidade* e *urbano*. Na proposta de Lefebvre (1996), a cidade é uma realidade presente e imediata, um facto pratico-material e arquitetural; o urbano remete-nos para uma realidade social composta por relações que são concebidas, construídas ou reconstruídas através do pensamento. No entanto, Lefebvre adverte que é necessário ter alguma precaução na apropriação desta distinção, tendo em consideração que a vida e a sociedade urbanas não são desprovidas de um lado pratico-material. Sobre a utilização indistinta dos conceitos de «cidade» e «espaço urbano» Silva e Cavalcanti (2008) advertem que em Geografia os conceitos têm significados diferentes, ainda que não sejam contraditórios. Nesta distinção, «espaço urbano» significa a prática social e as suas relações contraditórias (o encontro, a proximidade, a separação, a segregação, etc.) ou a “essência das relações sociais urbanas” (p. 11). Para as autoras, o conceito de «cidade» refere-se à forma, à aparência ou à materialização das relações sociais urbanas e à paisagem urbana, sendo, portanto, um lugar geográfico.

Pacione (2009) define de forma sucinta as cidades, apresentando-as como centros de produção económica e consumo, arenas de redes sociais e atividades culturais, locais do governo e administração. O mesmo autor traz-nos uma conceção do urbano assente na distinção entre aquilo que é um espaço urbano e aquilo que é o urbano, uma entidade física

¹ Meneguello (2009) discute os espaços e vazios urbanos como espaços sem uso, deixados ao abandono, desagregados e em estado de ruína, fenómeno associado aos processos de desindustrialização. Comprovando isso mesmo, encontramos na cidade de Aveiro alguns exemplos de espaços do vazio urbano nos edifícios antigos e abandonados junto ao canal de São Roque, onde também a linguagem do *graffiti* tem vindo a imperar e a marcar a paisagem.

e uma qualidade, respetivamente. Importa ressaltar que, na caracterização que Pacione faz do urbano como entidade, apercebemo-nos que o autor se refere à cidade como uma entidade física (pese embora a definição de cidade que apresenta, na mesma obra, como lemos atrás). Existem quatro métodos que contribuem para a definição e identificação de locais urbanos, ou seja, de cidades:

- i. o critério demográfico relativo à dimensão populacional. A dimensão da população pode variar de acordo com o país, refletindo a diversidade dos contextos sociais, por exemplo, na Suécia qualquer aglomerado com mais de 200 habitantes é considerado urbano, enquanto no Japão o número sobe para os 30 000 habitantes.
- ii. o critério de base económica. Este critério pode ser complementado com o anterior, relaciona-se com o setor das atividades económicas a que se dedica maioritariamente a população.
- iii. o critério administrativo. A maioria das cidades é definida de acordo com critérios legais ou administrativos que variam de país para país, o que traz dificuldades aos estudos comparativos.
- iv. O critério respeitante às definições funcionais. Relaciona-se com os limites, o perímetro real sob influência de uma cidade (Pacione, 2009).

Por um lado, perceber o urbano como uma qualidade implica a extração de significados dos locais urbanos e o efeito do *milieu* urbano nos estilos de vida das populações e vice-versa. Segundo Pacione o facto de a cidade existir como uma entidade física, composta por vários objetos, não significa que seja percebida e até experienciada do mesmo modo pelos seus habitantes. Enquadra-se aqui a tríade conceptual do espaço percebido como um produto das ações sociais proposta por Lefebvre (1991), onde o *espaço concebido*, o *espaço percebido* e o *espaço vivido* interagem no quotidiano das nossas experiências². Assim, a cidade tem, para além de uma estrutura física e material, uma estrutura subjetiva e imaginada e cujos significados nos informam sobre os lugares e sobre os contextos sociais

² Lefebvre (1991) desenvolveu a tríade conceptual de espaço, descrevendo-o como espaço percebido (*espace perçu*), espaço concebido (*espace conçu*) e espaço vivido (*espace vécu*). O espaço percebido insere-se na dimensão a que Lefevre chamou prática espacial, onde a sociedade produz e se apropria do espaço, traduzindo-se na decifração do espaço. O segundo é um espaço conceptualizado, imaginado, regulador, resultante das diferentes representações sociais produzidas por cientistas, urbanistas, engenheiros, entre outros. O terceiro refere-se ao espaço que é vivido ou experienciado através das suas imagens e símbolos; é um espaço representacional, dos habitantes e dos utentes e que se sobrepõe ao espaço físico através do uso simbólico dos seus objetos.

das pessoas que os habitam. É precisamente neste sentido que Pacione afirma que “The same urban space can be seen in different ways by residents, tourists, workers, elderly people, unemployed people, women and children (p. 21)”. As estruturas subjetivas permitem-nos analisar a cidade seguindo a abordagem do mapeamento cognitivo ou do urbanismo de Wirth (1938), o urbanismo *‘as a way of life’* (Pacione 2009).

Independentemente dos critérios que concorrem para a definição de cidade (demográficos, económicos, administrativos), “a cidade é um constructo social”, como é referido na Declaração de Toledo (EU, 2010, p.6). Na conceção de Girardet (2005), as cidades são “centros de coexistência humana”, que estão dependentes de uma “relação estável com a biosfera, o seu verdadeiro carácter como centros de atividade económica intensa torna-as agentes de modificação do conjunto da vida pré-existente na terra” (p. 31).

O *modo de vida urbano* que referimos acima é algo muito próprio da vida nas cidades e, como refere Véron (2006), tem sido “classiquement opposé au monde rural” (p. 3), herança da dualidade rural-urbano de Wirth, ainda que as mais recentes perspetivas rejeitem esta dicotomia considerando-a demasiado redutora e simplista (Pacione, 2009). Este modo de vida representa um conjunto de premissas, atitudes e valores que fazem parte da essência e gestão da vida nos espaços urbanos no âmbito das relações entre espaço público e espaço privado, da alimentação, da mobilidade, da oferta e tipos de trabalho, da criação/desenvolvimento e acompanhamento das ofertas culturais-científicas-tecnológicas, marcados pela celeridade relativa do tempo, singularidade, contemporaneidade, criatividade e inovação, e com um carácter diferente do modo de vida associado aos meios rurais. No entanto, este carácter diferente não é excludente nem oposto, como sugerem as representações clássicas da Escola de Chicago, sendo possível que os modos de vida ultrapassem os limites geográficos do tipo de aglomeração que os designam, ou seja, é possível ter um modo de vida urbano num meio rural e vice-versa (Pacione, 2009). Ainda assim pode verificar-se que, como sugere e exemplifica Véron (2006), “La ville est associée à un mode de vie: un habitant du monde rural d’un pays en développement change de comportement et modifie notamment ses habitudes alimentaires lorsqu’il arrive en ville” (p. 106-107). Na base do *modo de vida urbano* parece-nos estar a própria representação sobre a cidade: para além de ser efetivamente uma aglomeração urbana, a cidade é, em adição, “la «représentation symbolique d’un monde nouveau» ” (Mumford citado por Véron, 2006, p. 8). À representação simbólica junta-se a imaterialidade do

espaço urbano que também concorre para a sua caracterização na relação com a multissensorialidade:

(...) a cidade não é só o que se vê. Compõem-na também os cheiros, a sardinha assada na Madragoa, as castanhas de São Martinho, a humidade do Jardim do Torel, o bacalhau salgado da Rua do Arsenal, o café dos estabelecimentos da Rua da Prata, a madressilva de certos quintais, e, às vezes, quando o rio vai cheio ou o vento está de feição, a maresia. Isto para não falar dos ruídos, as campainhas dos ‘eléctricos’, o barulho dos carros do lixo quando soa a meia-noite, os travões desesperados dos carros que derrapam nas calçadas de asfalto e, ao longe, o miar dos gatos (sobre Lisboa, Mónica citada por Fernandes, 2009, p. 207).

Esta imaterialidade manifesta-se, por exemplo, nas paisagens sonoras (*soundscape*) ou na dualidade material-imaterial das paisagens gastronómicas (*tastescapes*), reflexos de diálogos entre por quem lá passa, de valores artísticos, de uma forma mais geral, e de valores e culturas musicais e gastronómicos, de uma forma particular, que acabam por se espelhar nos elementos escritos e visuais da paisagem urbana. Como menciona Fernandes (2009) na sua descrição da *cityscape*:

(...) os centros urbanos mais cosmopolitas reúnem ofertas gastronómicas globais, dos restaurantes chineses, aos indianos e aos italianos, cada um associado a sabores e pratos específicos, que se juntam às ofertas locais identificadas como símbolos de originalidade, facto que também confere centralidade turística a muitas paisagens urbanas (p. 208).

O reconhecimento do valor imaterial ou intangível das diversas paisagens culturais é oficializado pela UNESCO em 2003 na *Convenção para a salvaguarda do património cultural e imaterial*. Neste documento reconhece-se o património intangível³ como sendo parte da diversidade cultural e como garante de um desenvolvimento sustentável, alertando para os efeitos dissipadores que a globalização pode exercer sobre este património. Para além disso, a Convenção valoriza uma perspectiva *bottom-up*, assumindo-a como uma estratégia que atribui às comunidades indígenas, aos grupos e aos indivíduos um papel

³ De acordo com a referida Convenção, o património cultural imaterial define-se como sendo “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefactos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu património cultural”. Os campos nos quais se manifesta este tipo de património: a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do património cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionadas com a natureza e o universo; e) técnicas artesanais tradicionais (UNESCO, 2003, p.4, versão portuguesa de 2006).

importante na inventariação, produção, manutenção e recriação do património cultural imaterial.

Retomando e finalizando a elucidação sobre o conceito de cidade, pode ainda compreender-se este conceito através da abordagem do mapeamento cognitivo ou dos mapas mentais. De acordo com Pacione (2009), esta abordagem considera uma forma de produzir significados do urbano a partir das representações espaciais, ou seja, centra-se no mundo subjetivo dos lugares urbanos com vista a obter uma melhor compreensão do comportamento humano nestes lugares, tendo como objetivo melhorar também a qualidade de vida em meios urbanos. Esta perspetiva pós-modernista assenta na metáfora da “cidade como texto” e procura mapear os significados da cidade das diferentes ‘comunidades textuais’ que partilham um mesmo entendimento de determinado “texto” e organizam as suas vidas em função disso mesmo (Pacione, 2009). Esta metáfora será analisada com maior detalhe no subponto “*A cidade como texto* e os textos na cidade” pertencente ao capítulo 2.

1.1.2 Desenvolvimento sustentável urbano: da ambivalência do conceito ao pragmatismo de um modelo integrado

The maelstrom of change overwhelms us even as obvious questions loom. What, for example, are we to make of the immense concentrations of wealth, privilege, and consumerism in almost all the cities of the world in the midst of what even the United Nations depicts as an exploding "planet of slums"? (Harvey, 2012, p. 4).

A população humana tem vindo a povoar o planeta Terra de forma incessante e com uma enorme capacidade criativa, procurando espaços e construindo lugares onde estabelece as suas raízes nutridas pelas culturas específicas que herda e (re)cria. Contudo, este povoamento, ou antes sobrepovoamento, acarreta desafios de gestão de recursos naturais e humanos sem precedentes, incontornáveis e inadiáveis, uma gestão que nos permite traçar e concretizar medidas efetivas no sentido de uma distribuição dos recursos mais equilibrada, reduzindo assimetrias a que se refere Harvey na epígrafe.

Uma primeira questão que deve ser destacada, e que constitui a causa para a origem de vários problemas relacionados com o bem-estar das populações, é a causa demográfica. Os dados presentes no relatório da United Nations Population Fund (UNPFA) *State of the*

World Population 2011 – people and possibilities in a world of 7 billion revelam-nos o crescimento da população humana no planeta Terra desde o início do século XX até ao início deste século XXI. O relatório referido menciona que em 1927 viviam no planeta 2 mil milhões de pessoas; em 1959, 3 mil milhões; em 1974, 4 mil milhões; em 1987, 5 mil milhões; em 1999, 6 mil milhões; e que no dia 31 de outubro de 2011 existiam 7 mil milhões de seres humanos a povoar um único planeta. Crutzen (2002), prémio Nobel da Química em 1995, considera inclusivamente que se está perante uma nova era geológica: o Antropoceno - a era do ser humano –, uma nova era marcada pela presença e impacto humano no planeta Terra. Esta é a designação para o atual intervalo de tempo dominado pela atividade humana, pese embora o facto de ser uma classificação informal (o que significa que não foi formalizada pela Sociedade Geológica de Londres). A compreensão e caracterização do Antropoceno, em particular sobre a forma como ações humanas alteram o percurso da História da Terra, remetem não só para a marca da presença humana e das atividades associadas mas, igualmente, para o impacte resultante do próprio crescimento sem precedentes da população humana (Zalasiewicz et al., 2008; Zalasiewicz, Williams, Steffen, & Crutzen, 2010).

Para além do crescimento demográfico, o ser humano tornou-se, no final do primeiro milénio d.C., devido principalmente à construção e à exploração agrícola, no primeiro agente geomórfico capaz de esculpir e transformar a paisagem, tornando-se em magnitude no mais importante agente erosivo, superando a soma de todos os outros agentes naturais a atuarem na superfície terrestre (Hooke, 2000; Wilkinson, 2005). Entenda-se, o crescimento demográfico acentuado é a primeira causa para a sobreexploração do planeta e para outras consequências que daí resultam, tais como o recurso excessivo a combustíveis fósseis, a exploração de áreas de cultivo e produção alimentar, o acumular de resíduos, a mobilidade, as desigualdades sociais, etc. Perante este cenário, torna-se urgente repensar a *retórica do desenvolvimento sustentável* (Pacione, 2009), impedindo que a ambiguidade inicial do conceito, que nos permite perceber e relacionar quase tudo, dificulte uma ação concreta e contextualizada no sentido de um maior pragmatismo.

A década de 60 do século XX marcou o início da discussão em torno do desenvolvimento sustentável (DS), ainda que esta expressão apenas tenha sido formalizada no Relatório de Brundtland, em 1987. O DS é apresentado no website da UNESCO (2014) como um compromisso do presente em relação ao futuro, “seeks to meet the needs of the present

without compromising those of future generations”, e como uma visão de desenvolvimento que “(...) encompasses respect for all life—human and non-human—and natural resources, as well as integrating concerns such as poverty reduction, gender equality, human rights, education for all, health, human security and intercultural dialogue”⁴. A definição apresentada em 1987 pelo Relatório de Brundtland define o DS como um desenvolvimento capaz de satisfazer as necessidades do presente sem afetar as necessidades das gerações futuras (UNESCO, 2005). Ora esta definição, aparentemente simples, do conceito faz suscitar questões relacionadas com a aplicabilidade de princípios e valores de sustentabilidade ao longo do século XXI, nomeadamente como atuar perante a complexificação da paisagem humana quer nas cidades comuns quer nas cidades globais⁵. Estas questões ampliam-se ainda ao âmbito da relação com as diversidades e aspirações de todo o tipo, desde a linguística e cultural, à religiosa, étnica, política, de género, até à forma como o planeamento urbano atua, como o espaço público é reconfigurado e como os contextos educativos lidam com a crescente diversidade.

Focando a dimensão social e cultural do desenvolvimento sustentável, em particular o caso urbano, têm-se vindo a viver e conhecer episódios de violência urbana, motins, confrontos, formação e confronto de *gangs*, de novas tribos urbanas, de violência sectária, atentados terroristas nos espaços públicos urbanos que conduzem, inevitável e perigosamente, à formação de imagens do outro veiculadas por estas manifestações (Lindner, 2006). Neste século XXI, os atentados do 11 de setembro nos E.U.A., os atentados em território francês em 2015, os atentados na Bélgica e na Alemanha em 2016 e a crise migratória e dos refugiados marcam profundamente as relações internacionais, o quotidiano do cidadão comum, provocando alterações massivas na gestão das políticas internas e externas, e levantando ainda mais questões em torno da gestão das diversidades, voltando a desafiar a educação. Confirmando este marco, Lindner (2006) é perentório ao afirmar que este tipo

⁴ Informação disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>.

⁵ Sassen (2005) atribui a emergência e distinção das *cidades globais* a um conjunto de fatores como o redimensionar dos territórios estratégicos, o enfraquecer do nacional enquanto unidade espacial em grande parte devido à privatização e ao contexto de intensificação da globalização que contribuiu para o surgimento de novas unidades espaciais ou escalas. A cidade global caracteriza-se por enfatizar as questões de poder e da desigualdade, pela economia em rede (networked economy) onde tendencialmente se fixa a indústria, pelas dinâmicas em rede transnacionais que captam prontamente a intensidade destas dinâmicas noutros domínios como o político, cultural, social e criminal. (Sassen, 2005).

de violência politizada, ainda que não sendo uma característica exclusiva da época atual da globalização, adquiriu uma importância nova e reforçada após o 11 de setembro: “Never before have cityscapes and cityspaces occupied such a prominent and symbolically charged place in political, critical, and cultural debate” (p.3). A este propósito, mas de uma forma mais global, Mitlin e Satterthwaite enunciaram, em 1994, as necessidades do presente que deverão ser tidas em consideração para um desenvolvimento sustentável urbano: necessidades económicas, necessidades sociais, culturais e de saúde, e as necessidades políticas, estas últimas dirigindo-se à liberdade para participar na política nacional e local e nas decisões que dizem respeito à gestão e desenvolvimento das habitações e bairros, o que inclui o respeito pelos direitos civis e políticos e pela implementação da legislação ambiental (citado por Satterthwaite, 1997).

Certamente que conjugar as necessidades do presente com o planeamento do futuro envolve questões de natureza ética e axiológica a par de questões de natureza tecnológica e científica imbuídas na cultura própria de cada população. As discussões sobre o presente na sua relação com o devir remetem, portanto, para os aspetos relativos às populações, aos seus costumes, tradições, hábitos, formas de ver e perceber o mundo. Aqui reside uma das primeiras e maiores dificuldades associadas ao desenvolvimento sustentável: alterar estilos de vida. Outra dificuldade reside nos interesses do mercado capitalista que tornam de alguma forma irrealista a esperança numa contenção no crescimento económico a favor do ambiente no futuro num mesmo mundo onde milhões de pessoas lutam pela sua sobrevivência (Pacione, 2009).

Importa deixar claro que se defende a construção de um presente sustentável e não tanto a de um futuro sustentável, que estará certamente implícito. Todavia, a postura que aqui se expõe não reserva ao discurso do futuro o depósito da sustentabilidade uma vez que esta deve pautar as ações, medidas e gestão atuais, atribuindo assim uma relação direta e contemporânea à implicação neste processo por parte dos cidadãos. O desenvolvimento sustentável faz parte do presente, é tangível e contemporâneo.

Dar-se-á particular relevo, a partir deste momento, a um fator-base na questão do desenvolvimento sustentável, e que muito interessa no contexto global do estudo que aqui se desenvolve, a expansão da urbanização e o papel das cidades com vista a um maior pragmatismo e a um modelo integrado de desenvolvimento sustentável que concilie as várias dimensões inerentes a este quadro referencial.

Uma particularidade na forma como os seres humanos povoam o planeta é que, para além de serem muitos⁶, são muitos a viver em cidades. Este facto coloca nas cidades um peso vital no desenvolvimento de políticas e práticas que nutram a concretização de um desenvolvimento sustentável do local para o global.

Em 2008, a população mundial a viver em cidades alcança o valor de 50%, correspondendo a 3,3 mil milhões de pessoas, prevendo-se que, em 2030, este número atinja os 5 mil milhões (UNPF, 2007). De acordo com os dados do relatório do *Urban Nations Population Fund* (UNPF, 2007), em 2007, 59% da população portuguesa vivia em cidades; na Bélgica, o país europeu com maior percentagem de urbanização, atinge-se os 97%; em Singapura, considerada uma cidade-estado, 100% da população é cidadina. Contrariando estes valores, e com a percentagem mais baixa de urbanização do mundo, surge o Butão, um reino situado nos Himalaias, com apenas 12% da população a viver em cidades.

Os dados anteriores fazem levantar questões sobre a qualidade e sustentabilidade da presença humana nas cidades, que têm impactos visíveis no equilíbrio e gestão dos recursos do planeta e na qualidade de vida das populações. Ainda que possa ser argumentado que a humanidade tem hoje ao seu alcance meios e um crescente *know-how* científico e tecnológico capaz de proporcionar melhores condições de vida, que se traduzem de imediato no aumento da esperança média de vida dos habitantes do planeta (em 2010 situava-se nos 69 anos), isso não é sinónimo, pelo menos de forma generalizada, de uma garantia efetiva de melhores condições de vida para todos os habitantes de todas as cidades do mundo. Com efeito, as melhores condições de vida que o ser humano foi conquistando nas últimas décadas caracterizam-se por melhorias acentuadas na prestação de cuidados de saúde, no acesso a água potável, no usufruto de sistemas e redes sanitárias, no acesso a uma alimentação variada, no acesso à educação e ao alojamento. Todavia, sabemos que não é toda a população humana que beneficia destas condições e que a luta por elas pode gerar mais situações de desigualdade, precariedade e pobreza. A este propósito, veja-se, por exemplo, o crescente número de habitantes nas favelas adjacentes aos grandes centros urbanos, como é o caso de Mumbai, na Índia, onde 55% da população vive em favelas, ou ainda a especificidade das cidades do continente africano onde se

⁶ Note-se que a constatação e preocupação com as consequências do aumento demográfico já tinham sido manifestadas por Ehrlich, em 1968, com a muito polémica e questionada obra *The population bomb*.

assiste a uma crescente migração da população para as cidades populosas mas parcas em condições de saúde, de infraestruturas, de educação, e sem o pressuposto do desenvolvimento industrial tal como acontecera com os países desenvolvidos (os países da Revolução Industrial iniciada no século XIX). Nestes países em desenvolvimento, conceito aplicado pelas Nações Unidas (2010⁷) para fins estatísticos, temos assistido ao paradoxo de um crescimento urbano sem o aumento da produção agrícola, tornando a população dependente de importações, e a uma urbanização sem desenvolvimento económico (Bairoch, 1988).

Sabe-se que nas cidades se registam elevados índices de poluição, emissões de dióxido de carbono, consumo e desperdício. Na verdade, o fenómeno da urbanização, impulsionado pela Revolução Industrial, tem vindo a conglomerar os seres humanos de forma quase milimétrica concentrador de residências e espaços, aparentando impelir para um modo de vida gerador de hábitos de consumo particulares. Segundo Heinone e Junnila (2011), “Whether the more consumption-intensive lifestyle is a consequence of the growth in the size of the urbanization or not is not clear, however” (p. 1245). Contudo, a crescente urbanização não necessita apenas do espaço que delimita a própria cidade como também de outros espaços nos quais a população procura a obtenção de recursos naturais e industriais que permitam a manutenção da cidade e a subsistência dos seus habitantes, sendo, por isso, muito dependente do abastecimento externo (Satterthwaite, 1997; Jenks, 2004; Burgess, 2004; Girardet, 2005). Com efeito, já em 1955, muito antes da utilização do uso da expressão «pegada ecológica»⁸, Davis constata que devido ao crescimento exponencial das trocas comerciais a população começou a aumentar a área geográfica relativa à sua subsistência, referindo que “Contemporary Britain, Holland, and Japan, for example, could not maintain their urban population solely from their own territory” (p. 433). Neste seguimento, note-se que cinquenta anos mais tarde, Girardet (2005) dá como exemplo a pegada ecológica de Londres que se estende em cerca de 125 vezes mais do que a área da sua superfície de 159 mil hectares (ainda que a pegada ecológica da Grã-Bretanha

⁷ Informação disponível em <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm> e em <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49.htm>.

⁸ De acordo com a WWF (World Wildlife Found), a pegada ecológica de um país, de uma cidade ou de uma pessoa, é um cálculo estimado que corresponde à dimensão das áreas produtivas (terra e mar), necessárias para gerar produtos, bens e serviços, traduzindo em hectares (ha) a extensão de território que uma pessoa/cidade/país utiliza, em média, para se sustentar. Rees e Wackernagel (1996).

seja menor, é 8 vezes superior à área da superfície). Portanto, reconhece-se o papel fundamental que uma ação ao nível das cidades tem para a preservação do planeta, uma vez que é nas cidades que reside e tendencialmente se fixa a maior parte dos habitantes do planeta. Todavia, esta constatação por si só não é suficiente para justificar a importância do enfoque na cidade quando nos referimos ao pragmatismo de um desenvolvimento sustentável urbano, uma vez que o grau em que o mundo contemporâneo é dito ser urbano não é medido de forma precisa pela proporção do total da população a viver nas cidades e as repercussões do modo de vida urbano ultrapassam os perímetros ditos urbanos:

The influences which cities exert upon the social life of man are greater than the ratio of the urban population would indicate (...), but it is initiating and controlling center of economic, political, and cultural life that has drawn the most parts of the world into its orbit and woven diverse areas, peoples, and activities into a cosmos (Wirth, 1938, p. 2).

Reforçando esta ideia, também Véron, 68 anos depois de Wirth, afirma que “Les modèles de consommation des citadins et, plus généralement, leurs modes de vie tendent à se généraliser: les populations rurales – et particulièrement des jeunes – aspirent alors à vivre comme en ville” (Véron, 2006, p. 4). A vida nas cidades e a pulverização do chamado *modo de vida urbano* nas áreas não urbanas – entenda-se áreas rurais e/ou áreas pouco industrializadas – têm impactos de ordem sociológica e na própria natureza e condição humana, consequências que partem dos modos como os seres humanos se agrupam e alojam e de toda a dinâmica social inerente a este fenómeno. Para além deste aspeto, há que destacar o crescimento de acentuadas assimetrias sociais e a pobreza que se fazem sentir dentro dos aglomerados urbanos⁹ (UN-Habitat, 2006).

Para além destes motivos essencialmente económico-sociais, há que destacar ainda razões de ordem ambiental que têm repercussões na qualidade de vida dos habitantes. Com efeito, as cidades são também responsáveis por elevadas emissões de gases com efeito de estufa (GEE) que resultam, por exemplo, do aumento do tráfego ou das atividades industriais que se localizam dentro (e fora) dos seus limites, por padrões de consumo pouco sustentáveis (que se repercutem não apenas no âmbito socioeconómico mas também no âmbito

⁹ De acordo com a definição das Nações Unidas (1998), uma aglomeração urbana envolve uma área construída ou com uma densidade populacional elevada, contendo o centro da cidade, os subúrbios e as áreas estabelecidas no seu prolongamento. Pode ainda ser maior ou menor do que a área metropolitana (in UN-Habitat, 2006).

ambiental), contribuindo para aumentar a incerteza na qualidade e no equilíbrio ambiental (Bairoch 1988; Rees, 1992; Rogers, 1997).

Deve-se mencionar ainda a dificuldade em julgar o comportamento ambiental de certas cidades que transferem os seus resíduos e problemas ambientais para outros locais (incluindo a produção industrial que se globaliza não apenas do ponto de vista da importação-exportação, mas sob o ponto de vista produtivo, fixando-se comodamente noutros países que não os de origem, ou seja, aumentando numas ocasiões, transferindo para outras, os perímetros das suas pegadas ecológicas através daquilo a que se pode chamar a exportação das emissões de CO₂)¹⁰ (Satterthwaite, 1997).

A cidade exerce então um papel duplo: por um lado, apresenta-se como o meio onde proliferam os desequilíbrios sociais e ambientais, e por outro lado, surge como um garante na resposta às problemáticas que temos vindo a aludir. Por este motivo, a própria UE (2011) reconhece que a cidade e modo de vida urbano originam problemas mas também fazem parte das soluções, ou como refere Jenks (2004), as cidades têm problemas mas não são elas próprias necessariamente um problema (Jenks & Burgess, 2004).

É oportuno esclarecer que não se deposita nas cidades um leque de inconvenientes que assombram o seu incontestável papel e lugar na história da civilização humana, nem tão pouco se pretende fazer a apologia do idílico da natureza rousseauiano, livre de malefícios e repleto de vantagens para a natureza e espírito humano. Recorde-se que a existência de cidades é milenar, o que muito permite inferir sobre a natureza humana e sobre a forma como se organiza no espaço geográfico. Se por um lado se apresenta um quadro de expansão da urbanização que revela cenários de preocupação e que permite traçar um breve esboço de alguns temas pertencentes à geografia do urbano contemporâneo, reconhece-se que existem variadíssimos aspetos positivos que as cidades contêm e proporcionam, para além das motivações que nos levaram a conduzir este estudo com enfoque no meio urbano (como tivemos oportunidade de expor nas justificações que fundamentam esta investigação).

¹⁰ Recordemos que os setores que conduzem à emissão de GEE com origem antropogénicas são, de acordo com o IPCC (2007): a agricultura (14%), a indústria (19%), os edifícios comerciais e residenciais (8%), os transportes (13%), o fornecimento de energia (26%), os resíduos e tratamento de águas (3%) e as florestas (17%) (percentagens referentes ao ano de 2004).

Numa época em que se enfrentam inúmeros desafios relacionados com a criação de emprego, com o aumento do envolvimento dos habitantes nos processos de tomada de decisão, com o desenvolvimento económico e empreendedorismo e com a criação de sociedades inclusivas, entre outros, destaca-se o papel das cidades como epicentros catalisadores de inovação e de criatividade o que poderá permitir encontrar soluções para os problemas associados às alterações demográficas atuais, incluindo a crescente urbanização, as migrações, a crise dos refugiados e a estagnação económica.

Esta realidade conduz-nos à ideia da necessidade da integração das várias dimensões da vida urbana como estratégia para a resolução dos problemas. Como refere a Comissão Europeia (2012) no destaque ao tópico do desenvolvimento sustentável urbano e integrado como um dos elementos relativos às políticas de coesão 2014-2020, “The various dimensions of urban life – environmental, economic, social and cultural – are interwoven and success in urban development can only be achieved through an integrated approach.” Assim, o desenvolvimento sustentável no contexto das cidades significa

(...) reconciling the demands of economic prosperity, environmental quality, cultural diversity and social equity. It means raising the bar to generate better conditions and opportunities for each member of the urban community, pursuing a “quality of life” which can respond to both the current and the future needs and expectations of urban societies” (URBACT II, 2009, p. 4).

Na sequência do que temos vindo a dizer, torna-se inevitável repensar o planeamento urbano em prol de um novo modelo de sustentabilidade urbana, ou seja, um modelo que articule as dimensões do social, do cultural, do ambiental e do económico, prestando especial atenção aos transportes e mobilidade, à poupança energética, água e saneamento, à gestão de resíduos, à paisagem sonora, aos espaços verdes, mas também ao alojamento, às oportunidades de emprego, aos cuidados de saúde, à rede escolar e à permanência das crianças e jovens na escola, à disponibilização e condições de acesso ao património cultural, à valorização da diversidade resultante do encontro de cidadãos de todo o mundo, e que simultaneamente contribua para reforçar o sentimento de pertença dos habitantes aos lugares da sua cidade. Percebe-se que quanto maior for uma cidade e maior densidade populacional tiver, mais desafios se colocam à integridade ambiental e ao bem-estar social, assim como à articulação de todas as dimensões já mencionadas. Como confirma Tojo (s/d),

during the second half of the 20th century, the migrations from the country to the city have occurred at an extraordinary pace. The lack of planning has led to a proliferation of human settlements around the cities causing intense environmental pressure, and above all on people's health and quality of life.

Para além dos impactos na gestão dos recursos naturais e energéticos, a dimensão de uma cidade e a sua densidade populacional têm repercussões na qualidade de vida e na saúde das populações. Esta qualidade de vida passa inevitavelmente pela escolha do local de residência, que pode resultar numa segregação voluntária ou involuntária (no caso dos guetos ou favelas como espaços de segregação social, aspetos que voltaremos a referir ao longo deste primeiro capítulo), pela seleção de escolas para a educação das crianças, pelo tipo de mobilidade permitida dentro da cidade e pelo acesso ao mercado de trabalho. A qualidade de vida pode resultar também da forma como ocorrem e como se tornam visíveis os (des)encontros multiculturais na cidade, por exemplo na forma como o desenho de espaços físicos pode influenciar as vivências multiculturais e no papel das línguas como imagens de marca que delimitam e dão visibilidade a determinada comunidade ou como elementos conferidores de autenticidade nas várias manifestações da ecologia social urbana.

O contributo da ciência e tecnologia para a explicação do impacto que as cidades causam no meio ambiente tem conduzido a soluções de planeamento e reestruturação das cidades, em alguns casos em larga escala, estando o final do século XX e início do século XXI marcados pela emergência e proliferação de cidades designadas autossuficientes (do ponto de vista energético). Como exemplo reconhecido internacionalmente destes novos modelos de planeamento temos as cidades de Friburgo (Alemanha), Curitiba (Brasil), Helsínquia (Finlândia) e Yanaizu (Japão).

No contexto desta proliferação de novos modelos de planeamento urbano e de autossuficiência energética começam a surgir na União Europeia recomendações políticas no sentido de promover uma sustentabilidade urbana integrada. Constituem exemplo deste interesse os documentos criados nas Reuniões Informais de Ministros sobre o Desenvolvimento Urbano, em particular: o “Programa de Ação de Lille”, adotado no Conselho Informal de Ministros responsável pelos assuntos urbanos em 3 de novembro de 2000; a “Urban Acquis”/Acordo de Bristol adotado no Conselho Informal de Ministros sobre Comunidades Sustentáveis em Bristol entre 6 e 7 de dezembro de 2005; a "Territorial Agenda of the EU - Towards a More Competitive and Sustainable Europe of

Diverse Regions” e a “Carta de Leipzig sobre as Cidades Europeias Sustentáveis”, ambas adotadas na reunião informal dos Ministros responsáveis pelo Desenvolvimento Urbano e Coesão Territorial ocorrida em maio de 2007, em Leipzig; e, por fim, a “Declaração de Marselha”, adotada na Reunião Informal de Ministros responsáveis pelo desenvolvimento urbano em novembro de 2008.

Das recomendações listadas, destacamos a ênfase dada na Carta de Leipzig (UE, 2007) ao papel que as cidades têm na criação e difusão do conhecimento em articulação com uma educação de excelência, desde o pré-escolar até ao Ensino Superior, e com a criação de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, apostando na promoção do diálogo entre os diferentes *stakeholders*. Neste contexto, defende-se um desenvolvimento urbano integrado que contribua para a promoção do diálogo social e intercultural.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento urbano integrado, conceito que se propagou a partir dos anos 90 do século XX, a UE entende-o como uma abordagem holística com vista a um desenvolvimento com preocupações de sustentabilidade que procura conciliar de forma pragmática, na agenda do desenvolvimento urbano, os eixos relativos à dimensão social, económica e ambiental, eixos comuns ao DS: “(...) the ultimate goal of achieving a better balance and integration between all the dimensions of sustainability” (UE, Declaração de Toledo, 2010, p. 7). Exemplo desta abordagem é o programa europeu URBACT, programa de partilha de experiências e boas práticas entre cidades e que pretende, para além de identificar os problemas, desenvolver soluções para os maiores desafios urbanos, colocando a cidade como um agente fundamental na ação em torno da crescente complexificação ao nível das mudanças sociais, demográficas, económicas e ambientais. O pragmatismo do desenvolvimento urbano integrado é visto assim como uma condição, um pré-requisito para uma cidade ser sustentável. De acordo com a Declaração de Toledo (ibid.), redigida no seguimento e aprofundamento dos princípios dos documentos anteriores, as vantagens associadas a esta visão integrada prendem-se com a otimização dos recursos e serviços públicos e privados, coordenados, colaborativos, que se pretende que sejam mais eficientes e sustentáveis, dotados de uma abordagem e pensamento holísticos, transversais e multidimensionais. Sintetizando, “The integrated approach offers these possibilities, allowing additional, synergetic and multiplying effects to be achieved while encouraging coordination and avoiding any duplication, conflict or interference” (ibid., p. 6).

No âmbito da requalificação e planeamento urbano, as considerações e medidas tomadas para dar resposta às necessidades e exigências de sustentabilidade têm conduzido a reflexões sobre o futuro das cidades e à idealização e conceção de futuras cidades. Como refere Véron (2006), “Toute réflexion sur ce que peut être un développement durable de la planète conduit inévitablement à une interrogation sur l’avenir des villes ” (p. 4). O século XXI deverá ficar associado ao pragmatismo da sustentabilidade e das várias configurações possíveis em função dos contextos geográficos, políticos, económicos, sociais e culturais, colocando-nos perante a emergência de cidades sustentáveis, que procuram uma qualidade de vida elevada e fazendo uma gestão dos recursos de forma equilibrada, deixando uma pegada ambiental baixa, satisfazendo o bem-estar humano, combatendo as desigualdades, configurando as redes existentes no sentido de uma maior harmonia e justiça no âmbito das relações sociais, culturais e económicas. Assim, idealmente, a integração das diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável permitirá transformar os ambientes urbanos em contextos onde se verifique integridade ambiental, vitalidade económica e bem-estar social (Pacione, 2009).

Sabe-se que atualmente muitas cidades já são autossuficientes do ponto de vista energético, o que é importante mas não é suficiente. A procura da sustentabilidade não pode passar exclusivamente por esta garantia de autossuficiência baseada num compromisso de natureza ambiental. É necessário alargar nos discursos e nas práticas a conceção de sustentabilidade urbana, valorizando claramente as outras dimensões – cultural, social e económica – e assumindo compromissos de forma integrada.

De acordo com o exposto, cremos que *o direito à cidade* que grande parte dos habitantes do planeta procura, ainda que não exclusivamente do sentido revolucionário que Lefebvre lhe atribuiu¹¹ (Lefebvre, 1996; Purcell, 2013), passa atualmente também pela tomada de consciência do dever e direito de todos os cidadãos de contribuírem para a reinvenção não

¹¹ É importante recordar que a visão de Lefebvre em «*The right to the city*» surge num contexto político e social muito particular e tem vindo a ser apropriada de diferentes formas e, por vezes de um modo, descontextualizado (a este propósito ver, por exemplo, a síntese de Purcell, 2013; sobre o contexto em que emerge a obra de Lefebvre ver Kofman e Lebas, 1996, autoras da tradução *Writings on cities* (pp. 3-60). Este texto foi escrito em 1967, um ano antes dos movimentos revolucionários do Maio de 68 em Paris, numa década em que surge o Ambientalismo e o movimento ecologista, contexto marcado por duas obras, *The population bomb* (Erlich) e *The silent spring* (Carson) e a partir do qual foi possível construir o conceito de desenvolvimento sustentável. No sentido de Lefebvre, o direito à cidade é descrito como uma *oeuvre* e uma ação e como tal resulta de uma participação reformista, envolve a integração do direito à vida urbana, uma renovação que é uma iniciativa “inevitavelmente revolucionária”.

de uma cidade imposta mas de uma cidade desejada e perfilada de acordo com valores de uma sustentabilidade multidimensional e dos direitos humanos. Assim, e como explica Harvey (2012), “The right to the city is, therefore, far more than a right of individual or group access to the resources that the city embodies: it is a right to change and reinvent the city more after our hearts' desire” (p. 4). Nesta concepção, o direito à cidade inclui a possibilidade do cidadão participar nos processos de urbanização, interferindo nas formas como as cidades são concebidas e reconstruídas.

Por estes motivos, a construção de cidades sustentáveis envolve práticas críticas, de negociação e de tomada de decisões por parte da sociedade, que é parte ativa dos processos de gestão para a mudança, para a construção e compreensão de novos pressupostos de vivência. Também por estes motivos, a dimensão política assume um papel decisivo, cabendo aos cidadãos transformarem as suas agendas em agendas partilhadas e discutidas na esfera pública. Afirma-se, desde já, o papel indispensável das línguas na/da cidade como meio de comunicação pública alocado nas especificidades de cada cidade e dos seus habitantes, como uma ferramenta de debate, de interação social e como um veículo de inovação ao nível da integração multicultural e da defesa dos direitos humanos, contribuindo para a construção de um espaço público renovado.

1.2 Da construção do espaço público à *mise en scène* das relações sociais: aproximações ao espaço público da paisagem linguística

On the streets and sidewalks of the city, on benches and at meeting places, on public transport and in the bus queue, social difference is resolved in terms of identical rights to ordinary and crucial public spaces. That at least is the theory: the ways, in fact, in which different individuals' simple rights to the street are constrained made visible certain logics of regulation and exclusion in contemporary cities (Tonkiss, 2005, p. 68).

The city is not only a language, but also a practice (Lefebvre, 1996, p. 143).

A expressão *espaço público urbano*, como o ambiente privilegiado para o encontro com o diferente e para edificação das próprias cidades, considera um espaço vivido, percebido e imaginado pelos seus habitantes, incluindo as crianças. Do senso comum sabemos que a noção de espaço público se opõe à de espaço privado, podendo ser percebido de diversas

formas, desde a concepção de Jürgen Habermas que destaca o espaço público como um lugar onde se formam opiniões públicas e se legitima o poder, até ao local propulsor da visibilidade e da vida em comum descrito por Hannah Arendt ou ainda ao espaço público cénico gerador de relações sociais concebido por Erving Goffman e o espaço urbano concebido por Henri Lefebvre como um produto social. É o que se deslindará de seguida. Começaremos pela compreensão da esfera pública em Arendt e em Habermas. Na concepção de Arendt (2007), a esfera pública assume dois significados complementares. Significa, em primeiro lugar, que “tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade” (p. 59). Em segundo lugar, a esfera pública é a esfera do comum, reveladora do “próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele (...)”, mundo este percebido não como os limites do planeta ou como um espaço limitado mas como um produto, um artefacto humano (p.62). Neste sentido, Arendt (2007) explica que conviver no mundo se pode de alguma forma explicar através da metáfora da mesa: temos, porque habitamos em comum, um mundo de coisas interposto tal como uma mesa se interpõe entre os que se sentam ao seu redor, atuando como um intermediário que simultaneamente separa e estabelece uma relação. Deste modo,

A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las (p. 62).

Lembrando as preocupações com o desenvolvimento sustentável urbano e, neste caso sobretudo, humano, e no seu destaque a uma componente mais imaterial da esfera pública, Arendt (2007) parece ter anunciado através da noção de *mundo comum* a preocupação com uma gestão e planeamento do espaço público de forma sustentável ao referir que “Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais” (p. 64).

O aparecimento do espaço público ou da *esfera pública* (Habermas, 1974) associa-se primeiramente à instituição da democracia grega, estando relacionado também com o

surgimento, nos finais do século XVII, da opinião pública, impulsionada, por sua vez, pelo nascimento de uma imprensa periódica dedicada no início exclusivamente ao controle e imposição do Estado burguês e, mais tarde, já no século XVIII, desenvolvendo-se a favor da exposição da opinião pública como campo autónomo de legitimidade (Habermas, 1974, 1991; Rodrigues, 1997). O nascimento do espaço público deve-se a circunstâncias históricas que conduziram ao enfraquecimento e separação dos estados feudais em elementos públicos – inicialmente constituídos por órgãos de autoridade pública, o parlamento e as instituições legais ocupadas pela nobreza – e em elementos privados, ocupados pelo comércio e outras profissões que se desenvolveram na esfera da sociedade burguesa afastada do estado como uma área de verdadeira autonomia privada (Habermas, 1974, 1991).

No século XVIII nasce a imprensa de opinião, sustentada pela crítica e discussões de opinião que emergem das sociedades de pensamento, dos clubes privados, dos cafés e dos salões. Ora é precisamente “ (...) na cidade, centro da actividade económica e cultural da sociedade civil, que surge esta variante literária da esfera pública burguesa” (Silva, 2001, p.120). Paralelamente, aumenta o número de pessoas que sabem escrever e ler, o que, por sua vez, fomenta e permite o acesso e construção dos textos críticos divulgados sobretudo em jornais. A imprensa torna-se na instituição mais significativa da esfera pública. É precisamente durante este século que emergem os conceitos de *esfera pública* e *opinião pública*, adquirindo um significado específico derivado de um contexto histórico muito particular. Isto significa que as discussões públicas sobre o exercício do poder político, em particular do poder monárquico, nem sempre existiram, e a sua génese está associada a uma fase da sociedade burguesa e àquilo que Habermas (1974) designou de uma *constelação de interesses*. Através desta constelação foi possível, por exemplo, a transição de um jornalismo literário para os serviços públicos dos *mass media*, cientes do seu poder de criação de uma opinião pública, originando textos produzidos por interesses privados que foram acolhidos de forma especial pelos *media* devido aos lucros comerciais gerados. O espaço público torna-se assim num veículo para propaganda política e económica, publicitando-a. Concluindo, a esfera pública burguesa de Habermas traduz-se numa esfera de indivíduos privados reunidos num órgão público, uma esfera que desempenha um papel de mediadora entre a sociedade e o estado onde o acesso a todos os cidadãos é garantido e onde se pode formar uma opinião pública:

The bourgeois public sphere could be understood as the sphere of private individuals assembled into a public body, which almost immediately laid claim to the officially regulated "intellectual newspapers" for use against the public authority itself. In those newspapers, and in moralistic and critical journals, they debated that public authority on the general rules of social intercourse in their fundamentally privatized yet publically relevant sphere of labor and commodity exchange (Habermas, 1974, p. 52).

Uma outra perspectiva é-nos trazida por Goffman (1956; 1981) que se reporta às interações dos sujeitos no espaço público e ao modo como o *eu* se apresenta na vida quotidiana¹² como um conjunto de atuações no palco da vida social: "social life is but a stage" (Goffman, 1981, p. 4). Para Goffman, os espaços públicos são o terreno onde ocorrem "unfocussed interactions between anonymous strangers" (Tonnelat, 2010, p. 5). Esta visão é particularmente relevante no caso da paisagem linguística porque a posiciona na vida quotidiana e nas relações sociais que ocorrem, e como uma forma dos sujeitos se representarem e apresentarem. Numa visão goffmaniana, podemos considerar a paisagem linguística também como uma forma dos indivíduos (ou os atores principais, ou autores, se quisermos manter a metáfora do teatro) se apresentarem à sua cidade e ao mundo através dos textos e das línguas que elegem e uma forma de atribuir sentido contando com a colaboração da *audiência* para a atribuição de significados. Ao afirmar que "(...) we can rely on our audience to take part of the whole and cooperatively catch our meaning", Goffman reporta-se, sobretudo, ao reconto de eventos, uma atividade que ocupa muito do nosso tempo discursivo (1981, p.2). Esta construção de significados conjunta, o permitir à audiência uma leitura, um perceber de um significado, transporta-nos para os atores/autores e para os potenciais leitores da paisagem linguística e para o seu papel na ampliação dos significados que os textos presentes no espaço público urbano contêm. Retomaremos este assunto mais à frente.

O palco das relações sociais de Goffman constitui-se de unidades menores que compõe o espaço público urbano, como é o caso da rua, dos bairros, dos edifícios. No caso do planeamento urbano, estas unidades menores são de extrema importância para a própria conceção de espaço público, que valoriza a dimensão física, sendo entendido como um

¹² A geografia do quotidiano, amplamente valorizada no sociointeracionismo da *everyday life* de Goffman, pode ser percebida como "(...) a geografia do modo de ser, fazer, representar, numa visão do olhar das pessoas que vivem, passam ou habitam um bairro de uma cidade" (Gil & Gil Filho, 2008, p. 109).

“espaço aberto”, “(...) meaning the streets, parks and recreation areas, plazas and other publicly owned and managed outdoor spaces, as opposed to the private domain of housing and work” (Tonnelat, 2010, p.1). Na relação entre os espaços físicos, os espaços imaginados (como é o caso da ideia da “baixa”/ “*downtown*”) e as imagens que os vários atores criam da cidade, já na década de 60, consciente da importância dos vários elementos do espaço público urbano na construção de percepções e no desenvolvimento de representações das comunidades sobre a cidade, o urbanista Kevin Lynch definiu os elementos que concorrem para a definição do ambiente urbano e para a criação de lugares. São estes elementos que permitem a definição das imagens que temos da cidade, como é o caso das vias (ruas, passeios, etc.), dos limites, dos marcos, dos pontos nodais e dos bairros (Lynch, 1960).

Recordando a proposta de Habermas, e inclusivamente a de Arendt, vimos que a espacialização¹³ parece não ser um elemento importante para o desenvolvimento da esfera pública, uma vez que o princípio da universalidade de um debate público em torno de um interesse coletivo (ou comum) torna de certo modo indiferente a questão do espaço, atribuindo-lhe um carácter imaterial (Low & Smith, 2006; Zepf, 2009). No entanto, e no quadro que temos vindo a introduzir, a rua ganha uma importância que ultrapassa a representatividade da forma e tradição urbana, afigurando-se como um dos símbolos mais duradouros do espaço público (Tonnelat, 2010) e como a unidade básica da vida pública (Tonkiss, 2005), tornando-se de igual modo um símbolo das relações sociais de laços e anonimatos ou, como sugerem Stébé e Marchal (2011), o pano de fundo do teatro urbano onde participam múltiplos atores, em suma, o *théâtre de la vita activa* (Mongin, 2005). Deste modo, o espaço público – enquanto conceito distinto, mas conciliável¹⁴, da esfera de Habermas e de Arendt – começa progressivamente a ganhar relevância como o(s) locais(s)

¹³ Entende-se por espacialização os diferentes processos através dos quais o espaço é representado, organizado e percebido (Jaworski & Thurlow, 2010b, p. 7).

¹⁴ Na distinção entre «espaço público» e «esfera pública», Fleury (2007) refere na sua tese que os lugares públicos (como as ruas, praças, avenidas, jardins, etc.) são comumente designados espaços públicos (*öffentliche Räume* em alemão) e frequentemente associados à existência da esfera pública (a «*Öffentlichkeit*» de Habermas), trazendo também nesta associação a alusão a conceitos como «laço social» («*lien social*»), «urbanidade» («*urbanité*») e «civildade» («*civilité*»). Porém, o autor esclarece que se em alemão se continua a fazer esta distinção, já em francês o mesmo não acontece. Explica Fleury que somente o plural permite de algum modo elaborar uma distinção entre «espaços públicos» («*espaces publics*») e o conceito de «espaço público» («*espace public*»), termo que tem mais aceitação do que «*sphère publique*».

onde encarna a esfera pública, a vida democrática e o exercício da cidadania (Fleury, 2008):

Parce que, comme l'écrit I. Joseph, «il n'est de démocratie vivable et durable que par la rue, comme espace de rencontre avec l'étranger, comme espace de coprésence non seulement avec autrui, mais avec tout un chacun, témoin et juge de la vulnérabilité du lien social» (Joseph, 1995, p. 34) (Fleury, p.36).

Ainda assim, e reconhecendo a relação entre e a imaterialidade da esfera pública e a localização do espaço público, importa ressaltar que o espaço público é composto por vários elementos cuja propriedade, gestão e regulamentação privada pertencem à esfera pública (Low & Smith, 2006). Esta ideia, de resto, vai ao encontro do caráter interdisciplinar que a problemática do espaço/esfera pública assume nos tempos atuais no sentido em que a planificação/organização de um espaço (físico) está também ela relacionada com as práticas sociais, e vice-versa, podendo mesmo constituir-se como um vetor de desenvolvimento económico e mobilizar os cidadãos para a participação política (Zepf, 2009). Abordar o espaço público enquanto espaço de organização física e de debate político faz emergir a necessidade de melhorar a articulação entre os tempos de conceção e os tempos de debate, caminhando, deste modo, para um terceiro conceito de espaço público: o espaço público dos usos, das práticas sociais e dos comportamentos (Zepf, 2009).

O espaço público é então constituído por elementos físicos, como a rua, os bairros, os edifícios, sendo também um palco para o exercício do poder político e económico, de apresentações, de representações e de debates. O espaço público contemporâneo, composto de lugares de sociabilidade, elege novos locais que são considerados públicos (também da esfera pública) por serem locais acessíveis e que permitem, ao contrário de locais dominados pelo trânsito e pela primazia da sua circulação, o encontro e o convívio. É o caso das galerias e centros comerciais que constituem lugares de (des)encontro, tal como as ruas pedonais ou as praças pese embora a sua nítida orientação para o consumo, os sistemas de segurança que controlam os acessos da população (sem-abrigo, manifestantes, etc.) assim como a seleção de classes, a exclusão e a segmentação social dos territórios, tal como ocorre nos espaços públicos urbanos tradicionais (Mongin, 2005; Scocuglia, 2010; Tonnelat, 2010; Stébé & Marchal, 2011; Boyer, 2013). A evolução do conceito de espaço público permite-nos inclusivamente associá-lo à sustentabilidade da cidade, como vimos

no ponto anterior, nas suas dimensões política, social, económica, de saúde e de biodiversidade (Véron, 2006; Tonnelat, 2010) e reconhecer a importância dos novos dispositivos de comunicação que florescem nos contextos virtuais da internet que ampliam a geografia dos espaços públicos, criando um imaterial “e-espaço público” (Tonkiss, 2005; Low & Smith, 2006; Fleury, 2008; Pacione, 2009).

Uma ideia que importa reter é a de que ao mesmo tempo que observamos e participamos de uma audiência que se movimenta, compõe e lê a paisagem urbana, fazemos avaliações, planeamos, julgamos, interpretamos, e, por esse motivo, “Watching the scene while retaining your judgement is one of the characteristics that make public space an "environment for social learning" and notably push one to behave civilly toward diversity” (Tonnelat, 2010, p. 5). Deste modo, podemos dizer que o espaço público urbano é um local de aprendizagem e que pode até facilitar o relacionamento entre as pessoas em contextos de diversidade como os que caracterizam as cidades contemporâneas. Assim, os espaços públicos urbanos assumem igualmente uma dimensão educativa.

Relativamente à dimensão comunicativa dos espaços públicos, Tonnelat (2010) refere os cafés e as praças como locais privilegiados de encontro, de conversação e de debate (quer de assuntos públicos, quer de assuntos privados) e, por isso, mais propícios a discussões sobre temas de natureza política, à organização de comícios eleitorais e à realização de manifestações. No caso das praças, a comunicação ocorre de um modo diferente daquela permitida nos cafés. Ao invés da discussão que os cafés permitem, as praças dão lugar ao espetáculo como ferramenta de comunicação. A teoria opositora e crítica da sociedade do espetáculo, ou a espetacularização da sociedade, é-nos trazida por Guy Debord em 1967, em Paris, onde as revoltas estudantis de Maio de 1968 tornam o livro “La société du spectacle” conhecido. Na sua teoria, Debord refere que a origem do espetacularização da sociedade está na economia que transformou o mundo num mercado espetacular: “La racine du spectacle est dans le terrain de l’économie devenue abondant, et c’est de là que viennent les fruits qui tendent finalement à dominer le marché spectaculaire (...)” (Debord, tese 58, p.40). Na sociedade fortemente teatralizada e mercantilizada, o indivíduo torna-se passivo e contemplador do mundo, alienado pelas imagens e dominado pelos modos de produção (capitalistas) existentes que transformam a própria vida numa mercadoria. As imagens ganham um lugar de destaque na teoria debordiana, onde a mediatização destas compõe a relação social entre os sujeitos. Este espetáculo pode ocorrer sob a forma de uma

atuação de cariz cultural (como um concerto, uma exposição, etc.) ou sob a forma de manifestações políticas, geralmente realizadas em locais simbólicos, e que aludem ao significado primitivo de ‘publicitar’ (*publizität*, tornar público) e à conceção da esfera pública como veículo mediático de comunicação descritos por Habermas. A rua de cidades como Donostia-San Sebastian, no País Basco (Espanha), toma-se como um exemplo da utilização da rua para o debate político que alcança, como podemos ver nas fotografias abaixo, ações relacionadas com a questão política e identitária basca, as políticas linguísticas e as políticas educativas.



Fotografia 1: Cartaz numa paragem de autocarros junto à Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação (Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea – UPV/EHU / Faculdade de Filosofía y Ciencias de la Educación), Donostia-San Sebastian, junho de 2013 (à esquerda)

Fotografia 2: Cartaz fixado num pilar na Konstituzio Plaza/Plaza de la Constitución, Parte Velha da cidade, Donostia-San Sebastian, junho de 2013 (à direita)

Na fotografia 1 vemos um protesto estudantil relacionado com a “selectividad” existente nos exames de acesso ao ensino superior, alegando que este acesso é baseado num currículo espanhol, como podemos ler nas letras a preto na parte superior do cartaz. O que é reivindicado pelos estudantes, surgindo em baixo a letras vermelhas, é que o País Basco (“E. H.”, iniciais de Euskal Erria) deveria ter o seu próprio sistema educativo (“bere hezkuntza!!!”, significando “a sua própria educação”).

Na fotografia 2, vemos um pequeno cartaz afixado num pilar de um edifício antigo, e, para além de um mapa do País Basco destacado com duas setas de cor vermelha, podemos ler “PRESO ETA IHESLARIAK ETXERA”, que significa literalmente “Prisioneiros e

fugitivos de casa”. Este cartaz manifesta o apoio aos prisioneiros e fugitivos da ETA¹⁵ que ou estão em prisões espanholas ou são fugitivos no estrangeiro, reclamando que deveriam regressar a casa.

A junção das dimensões comunicativa e espacial do espaço público realiza-se, segundo Dewey, não somente pelos usos controversos do espaço mas através do entendimento do espaço público como um serviço público que pode ser pensado, quer pelos habitantes quer pelos órgãos de governação, como um projeto coletivo (Dewey citado por Tonnelat, 2010, p. 8). A ideia do espaço público como um ideal, um projeto coletivo e partilhado, acaba por fazer sentido, tendo em consideração a natureza de heterogeneidade social, étnica e cultural dos habitantes que o vivenciam, contribuindo para o redesenhar do espaço público ao longo do século XX. Na verdade,

Les espaces publics dans la ville ont toujours présenté la capacité de tenir ensemble des éléments hétérogènes et, à ce titre, de refléter la pluralité des individus et des communautés tout en les faisant accéder à une visibilité politique. Ils sont les lieux par excellence de la présence simultanée de la figure de l'étranger et de celle de l'autochtone, parce qu'ils réussissent à maintenir les individus dans une extériorité les uns des autres, en même temps qu'ils sont un lien qui unit de manière éphémère dans la séparation (Ghorra-Gobin, 2001, p. 9).

Hoje a dualidade da cidade, como local de encontros e desencontros, de proximidades e distâncias, torna-se refletora da pluralidade das gentes que a habitam ou que por ela passam e do tipo de relações sociais que estabelecem entre si, assim como dos usos sociais que fazem do espaço público urbano. Por estes motivos, as cidades continuam a ser consideradas lugares relacionais:

(...), se as cidades sempre foram *relacionais*, lugares de convivência com o outro, com o “estrangeiro”, de coexistência das diferenças, também são ao mesmo tempo lugares da exacerbação do individualismo e do cosmopolitismo. Formas e conteúdos das sociabilidades que G. Simmel (2005) identificou não menos significativos que pautam parte da experiência dos habitantes das cidades: a relação entre proximidade corporal e distância espiritual, personificada no comportamento *blasé* (Scocuglia, 2010, p. 13).

¹⁵ Acrónimo da organização separatista basca Eukadi Ta Askatasuna, fundada nos anos 50, durante o regime político franquista, por um grupo de estudantes. Em 2011 a ETA declarou o cessar-fogo permanente e o fim da atividade armada.

Assim, o espaço público urbano contemporâneo desenha e assiste a práticas de *sociabilidades antagônicas* e a *usos diferenciados por meio de palavras* (Scocuglia, 2010), relações que também estão visíveis ao nível da paisagem linguística que compõe o cenário urbano – o que inclui quer as palavras escritas quer as faladas remetendo, particularmente, para a sociolinguística urbana¹⁶ (ver capítulo 2) – e ao nível dos encontros interculturais que ocorrem. Portanto, do ponto de vista de uma sociolinguística urbana, o espaço deixa de ser um suporte neutro porque se assume como uma dimensão essencial da construção do mundo, tornando-se simultaneamente um produto social (Bulot & Veschambre, 2006).

A reconfiguração dos espaços públicos contemporâneos passa, inevitavelmente, pela reconfiguração da importância dos espaços públicos urbanos tradicionais (como as praças, as ruas, os parques, as galerias) estimulada pela emergência dos espaços virtuais de comunicação em rede (como é o caso dos chats, blogs, redes sociais, *reality shows*, entre outros); a que se junta a proliferação de espaços fechados de moradia, lazer e consumo (centros comerciais, condomínios fechados, parques temáticos) que resultam daquilo a que Leite (2009a) designa de *atitude defensiva em relação ao outro*. Daqui se extrai o que alguns investigadores consideram ser a construção do óbito dos espaços públicos (clássicos) nas sociedades contemporâneas (Leite, 2009a; Mitchell, 1995). Na sua reflexão sobre os sobre os espaços públicos na pós-modernidade, Leite (2009a) considera que “As construções das paisagens urbanas na “cidade pós-moderna” são retroalimentadas por esses amplos processos de ressignificação da cultura, em bases nos padrões da cultura de consumo” (p. 194). Como exemplos que resultam da tendência mercantilizadora da sociedade, são as práticas resultantes das políticas atuais de enobrecimento (ou nobilitação) das cidades que marcam profundamente a ecologia social, a *gentrificação* urbana¹⁷. Esta

¹⁶ A propósito da sociolinguística urbana ver, por exemplo, Thierry Bulot (1998; 2006; 2011a; 2011c;), a propósito da génese da sociolinguística urbana Jean-Louis Calvet (2011, 1994; 2002), ou ainda sobre a pertinência do urbano na linguística, especialmente no reconhecimento da cidade como motor na dinâmica das línguas quer do seu estatuto quer do seu *corpus* (Gasquet-Cyrus, 2002).

¹⁷ O termo *gentrification* surge pela primeira vez com a socióloga Ruth Glass em 1964, num estudo que deu a conhecer a revalorização de bairros da classe trabalhadora inglesa, revalorização esta que esteve na origem da inflação do valor das residências/edifícios conduzindo uma nova utilização por parte das classes médias e altas e que tem como consequência, para além do incremento do *status* social, a deslocalização dos ocupantes/moradores iniciais e a alteração do carácter social do bairro (Leite, 2009b; Rubino, 2009; Slater, 2011). No discurso dos urbanistas, a nobilitação/enobrecimento (ou ainda gentrificação) tem como finalidade aumentar as possibilidades de retorno ao centro das cidades e à vida pública nas calçadas e ruas, alimentando aquilo a que Leite designa por “uma espécie de nostalgia de uma *belle époque* perdida” (Mendes, 2009a, 2009b; 2010). Na conceção dos urbanistas, o espaço público assume-se como uma espécie de logradouro público, um espaço aberto de convivência, não contendo, portanto, a dimensão da complexidade teórica

procura revitalizar e revalorizar os centros urbanos/históricos e bairros, transformando-os em locais de consumo e de lazer através da reinvenção do património e do passado (Leite, 2009a, 2009b, 2010; Mendes, 2011). Estes padrões da cultura de consumo levam-nos analogamente à questão da comodificação da cultura, das cidades e de quase tudo (Harvey, 2002; 2012)¹⁸. Destaque-se que o desenvolvimento urbano tem vindo a ser preenchido com temas relacionados com a cultura, temas estes que poderão ser entendidos à luz das teorias sobre a cultura do consumo e no aumento das estratégias de promoção do desenvolvimento económico através da cultura, ou antes, através do consumo da cultura que “ (...) endows urban commodities and commercial experiences of the city, often in privatized public spaces, with symbolic values attached to images of ‘the good life’ characterized by affluence and consumption” (UN-Habitat, 2004, p. 5).

O tópico da comodificação da cultura relaciona-se, pois, com a paisagem linguística no sentido em que as manifestações materiais das línguas (e da linguagem num sentido mais lato) interagem com outros constituintes do ambiente, servindo de veículos que espacializam a cultura, construindo lugares urbanos comodificados que «*vendem a cidade*», e atribuindo-lhe autenticidade tal como acontece com os elementos arquitetónicos (Leeman & Modan, 2009; 2010). Como declara Coupland (2010b), a maioria dos textos da paisagem linguística são objetos comodificados e comodificadores uma vez que, de uma forma ou de outra, constituem textos promocionais produzidos quer no âmbito de processos de *design* e *marketing* comercial quer no âmbito dos textos produzidos pelas autoridades governamentais. A paisagem linguística, fortemente marcada pela presença de sinalização comercial, é pois refletora dos (novos) caracteres das diferentes zonas das cidades, logo profunda e inevitavelmente ligada aos processos de nobilitação e às políticas

explorada nas Ciências Sociais (Leite, 2009b). Tomando como exemplo o caso do Bairro Alto, em Lisboa, Mendes (2010a) apresenta a hipótese de que a nobilitação urbana, como um processo de recomposição socioespacial, é influenciada pelo contexto e reestruturação económica dos países ocidentais capitalistas, não sendo forçosamente uma consequência direta das políticas de reabilitação urbana, ainda que estas últimas possam facilitar o processo de nobilitação. Vários estudos têm destacado os efeitos da alteração social e espacial resultante da nobilitação, nomeadamente a higienização social impulsionada pela cultura de consumo e pela potencialização do capital que elitiza, conferindo um valor simbólico ao lugar (Rubino, 2009; Leite, 2010; Rabelo, 2011), a crescente fragmentação social e residencial que resulta em enclaves socioespaciais que definem a nobilitação como uma recentralização urbana e social seletiva (Mendes, 2011) também descrita como um *produto natural do mercado* (Rubino, 2009).

¹⁸ Como reflete Harvey (2012), “The commodification and commercialization of everything is, after all, one of the hallmarks of our times” (p. 109).

urbanas (Papen, 2012). Apesar de esta relação ser visível, carece de estudos que a descrevam e a analisem.

No caso da investigação que aqui apresentamos e do tema principal que lhe dá corpo, a paisagem linguística, a noção de espaço público movimenta-se entre uma conceção de espaço físico, o logradouro a que se refere Leite (2009b), e uma dimensão mais problematizadora, de comunicação e negociação de políticas várias, entre as quais as linguísticas, e de afirmação de identidades, ganhando neste jogo a sua complexidade. A linguagem no espaço público refere-se, pois, a todos os elementos linguísticos mostrados numa variedade de contextos no ambiente, assinaladamente nas ruas, centros comerciais, nomes de lojas, publicidade, jornais, elementos verbais e não-verbais, como é o caso das imagens e fotografias (Shohamy, 2006). É importante frisar, desde já que, tal como Shohamy (2006) constata, a valorização do espaço público ou, se quisermos, a valorização do ambiente não era comum nos estudos sobre o uso da linguagem («*language use*»), sobre as políticas linguísticas nem na tradição sociolinguística, que historicamente privilegia os falantes e o registo oral, assunto ao qual regressaremos no início do próximo capítulo. Esta valorização do ambiente é exprimida na abordagem da ecologia das línguas, e tem vindo a ganhar destaque no estudo da linguagem no espaço público, em particular ganhando ênfase em estudos como o de Scollon e Scollon (2003), na geosemiótica através do estudo dos significados sociais que emergem da localização material dos signos¹⁹, ou ainda no estudo de Landry e Bourhis (1997) que considera a paisagem linguística como um fator sociolinguístico que contribui para a vitalidade de diferentes grupos etnolinguísticos em contextos multilingues.

São vários os grupos que compõem a paisagem linguística (desde as entidades governamentais, empresas locais e globais, organizações não governamentais, até aos

¹⁹ Na teoria da semiótica herdada de Pierce, um «signo» («*sign*», termo em inglês) é um objeto material que indica ou se refere a algo que não ele próprio e inclui ícones, índices e símbolos (Scollon & Scollon, 2003). Para Pierce o signo é constituído por uma tríade que representa uma relação entre signo, o interpretante e o objeto (Farias, 2002). Charles Peirce, fundador da tradição americana da semiótica centrou a sua análise na significação, e Ferdinand de Saussure, linguista suíço, ocupou-se mais da linguagem ao preocupar-se, sobretudo, com a relação de um signo com outros signos e com a relação entre o significante e o significado. Estas duas perspetivas, diferentes na ênfase atribuída ao objeto mas igualmente centradas num conjunto estruturado de relações que permitem atribuir significado a uma mensagem, representam uma mudança relativamente aos modelos processuais (lineares e triangulares) de comunicação, como são exemplo os modelos de Shannon e Weaver (1949), o de Lasswell (1948), o de Newcomb (1953) ou o de Jakobson (1960) (Fiske, 1999).

indivíduos no domínio do privado) e que se servem do espaço público como um veículo onde exprimem diferentes interesses, onde manifestam diferentes ideologias e onde estas podem ser postas em prática. Com efeito, a paisagem linguística decora o palco do espaço público onde, por vezes sob a forma de conflito, se manifestam formas de controlo e de poder, e onde se exprime a identidade nacional, onde se verificam formas de legitimação e de reconhecimento e onde se inscreve a (liberdade de) expressão individual/coletiva (Shohamy, 2006).

Nas primeiras descrições do espaço público como foco de atenção no âmbito da paisagem linguística, esta é apresentada como uma forma de construção simbólica do espaço público, (Ben-Rafael et al., 2006; Shohamy, 2006) e como construtora de práticas espaciais, definindo socialmente os espaços, visão que se apoia na teoria de Lefebvre que apresenta o espaço como um produto social (Shohamy, 2006), como já tivemos oportunidade de destacar atrás. Quer isto dizer que a paisagem linguística permite definir marcos de natureza simbólica no espaço onde os acontecimentos da vida pública em sociedade têm lugar, contribuindo para deixar a descoberto realidades sociais e para transformar o carácter, a composição e o *status* dos bairros, da vizinhança e das cidades, revelando relações entre grupos sociais e entre as autoridades públicas e a sociedade civil (Ben-Rafael et al., 2006; Ben-Rafael, 2009). Assim, não é demais reforçar que a paisagem linguística molda o espaço público uma vez que

(...) constitutes de very scene – made of streets, corners, circuses, parks, buildings – where society’s public life takes place. As such, this scene carries crucial sociosymbolic importance as it actually identifies – and thus serves as the emblem of societies, communities and regions (Ben-Rafael et al., 2006, p.8).

Ben-Rafael (2009) caracteriza o espaço público da paisagem linguística insistindo na sua dimensão territorial e geográfica, mais exatamente “(...) public space includes every space in the community or the society that is not private, such as streets, parks or public institutions”, como vimos atrás (p. 40-41). Com efeito, a paisagem linguística contribui para a delimitação dos espaços e para a criação do sentido de (pertença a um) lugar e, neste seguimento, coopera na (re)criação da cidade, delineando fronteiras geográficas e sociais dos bairros (Huebner, 2006). Importa esclarecer que «espaço» (space) e «lugar» (place) não são palavras sinónimas e que também neste quadro teórico surgem com as devidas distinções. Na explicação desta distinção, De Certeau (1984) considera que o «espaço» é um

lugar praticado e que o «lugar» é a ordem segundo a qual os elementos se distribuem em relações de coexistência, trazendo a indicação de estabilidade. De acordo com Lefebvre (1991), o espaço (social) é um constructo/produto (social) que incorpora as ações sociais, as ações dos sujeitos individuais e dos coletivos. Por seu lado, «lugar» é um conceito decorrente da relação das pessoas com a paisagem física (Kyle & Chick, 2007), que denota a atribuição de experiências e significados subjetivos atribuídos pelos sujeitos ao local onde vivem (Bott, Cantrill & Meyers, 2003), estando conseqüentemente relacionado com o sentimento de pertença e com a identidade, resultantes de uma interação recíproca e holística entre o ambiente físico e as pessoas (Hauge, 2007; cf. Hay, 1998, a propósito da descrição de «sentido de lugar», *sense of place*). Como conceito geográfico, «lugar» remete para as noções de proximidade, conhecimento, identidade, compõe-se de recordações e de símbolos (Silva & Cavalcanti, 2008). É possível, por isso, ler e compreender a cidade utilizando a escala dos seus «lugares», percebendo-os como realidades concretas dos espaços vividos, lugares que se expressam na forma de paisagem (Callai, 2004; Cavalcanti, 2002; 2011).

Ao permitir a (re)criação da cidade que mencionámos no parágrafo anterior, a paisagem linguística torna-se também ela uma forma dos sujeitos se apropriarem dos espaços, vivendo-os, idealizando-os, tornando-os mais próximos de si, transformando-os em lugares, mas também, e pelo contrário, pode revelar-se como um instrumento de exclusão, de seleção de públicos-alvo, ou ainda uma forma de acentuar fronteiras, tornando-se um instrumento de apoio ou gerador de conflitos e protestos.

Após o exposto, e para concluir, o espaço público onde situamos a paisagem linguística reside, pois, num espaço da cidade, composto de uma materialidade física ou de uma dimensão espacial, bem como de uma dimensão comunicativa e educativa, dimensões que são participantes numa *mise en scène*, por vezes simbólica e imaterial, através da qual os diferentes sujeitos se podem apresentar no quotidiano, contestar e negociar, podendo, em última instância, ser percebido como um projeto coletivo, um capital social, um exercício cívico e um construtor democrático.

1.3 A globalização e a multipli-cidade: a paisagem de (des) encontros da/na diversidade linguística e cultural

1.3.1 Do conceito de globalização à sua manifestação no espaço público urbano

As cidades têm sido igualmente palcos que dão visibilidade, em maior escala, aos processos da globalização, sendo no ambiente urbano, ainda que não de forma exclusiva, que vemos surgir de forma mais explícita grande parte dos efeitos da globalização. A própria composição demográfica e física, a estrutura e posicionamento económicos atentos aos movimentos dos mercados globais, assim como a diversidade da composição e do tipo de oferta cultural da cidade parecem torná-la permeável e simultaneamente desencadeadora da própria globalização. Efetivamente, não é surpreendente que as cidades estejam no epicentro dos processos de globalização e que o novo mapeamento do espaço económico mundial se centre nas manifestações e impactos urbanos (Yeoh, 1999; Brenner, 1998).

Ao percorrer as ruas, avenidas e bairros das cidades encontramos evidências de globalização sob a forma de textos escritos, imagens, objetos que vão desde os bens continentais, às lojas de/com marcas que facilmente encontramos numa outra cidade ou num outro país (desde o vestuário, aos produtos informáticos, restauração, banca e seguros, etc.). Sendo turísticos e produtos estandardizados até a cultura apresentada como um produto-estratégia (de marketing) para vender a cidade e os seus valores e dar um novo impulso à sua economia, passando pelas avenidas globalizadas, pelas pequenas ruas ou praças onde os habitantes locais, muitos deles imigrantes, vendem produtos originários de todos os a globalização um conceito-chave neste ponto, importa referir que algumas destas marcas, frequentemente visíveis no espaço público urbano de qualquer cidade, adquiriram o estatuto de marcas globais, transcendendo as nacionalidades, como é o caso da Amazon, Apple, Canon, Coca-Cola, Disney, Google, Hermés, IBM, MasterCard, McDonald's, Nestlé, Starbucks, nomeando apenas algumas das marcas presentes no *ranking* 100 das melhores marcas globais no ano de 2012 (Interbrand, 2012).

As evidências de globalização permitem-nos dizer que a presença desta no espaço público urbano, para além de constituir uma dinâmica que pode ser percorrida, pode ser lida e suscitar nos seus leitores múltiplos significados geradores de comportamentos e atitudes. Por este motivo, ou seja, porque a globalização é geradora de comportamentos e atitudes, é

importante que seja pensada por todos os que a vivem e investigam de uma forma crítica, reconhecendo os seus impactos negativos mas também os muitos aspetos positivos que traz consigo. Se a propensão para uma certa homogeneização dos espaços e das culturas é apontada à globalização, se a ênfase atribuída aos mercados globais e ao comércio internacional, enfim, se a dimensão económica é naturalmente sobrevalorizada, não podemos deixar de reconhecer que a globalização não se resume a estes pontos porque os seus impactos são sentidos em todas as suas dimensões, desde a social, à cultural e política. Com isto queremos dizer que a globalização não é desagregadora de valores e identidades culturais de forma tão redutora e definitiva. Partilhamos da visão de Faulconbridge e Bearverstock (2008) quando referem que, ao contrário de algumas crenças, “(...) processes of globalization have not produced homogeneity or standardization in everyday life, but have instead brought much difference and diversity to global society” (p. 340). Não reconhecer a vantagem do encontro de novas diversidades, e das aprendizagens que com este encontro poderemos fazer, significa perder todos os aspetos positivos que podem ser construídos com a ajuda da globalização. Será este, talvez, um dos maiores desafios que se colocam à gestão da globalização, à gestão que nos compete levar a cabo, no nosso caso partindo da esfera educativa em profunda articulação com a sociedade e o contexto local. Claro que há que reconhecer a dualidade e os sentimentos contrários quer em relação à natureza da globalização quer em relação aos seus impactos. De qualquer forma, a globalização deverá ser questionada e discutida quer para a compreensão e alcances dos seus impactos positivos quer na análise dos seus impactos menos positivos (Faulconbridge & Bearverstock, 2008).

Procurando dar conta de algumas abordagens feitas ao conceito de globalização, começamos por referir que a globalização não é um fenómeno recente ou exclusivo das sociedades contemporâneas, nem é um advento consequente da Revolução Industrial iniciada no século XIX em Inglaterra. Segundo Faulconbridge e Bearverstock (2008) a tentativa de esclarecimento do conceito pode trazer mais questões do que respostas devido à sua utilização massiva nos discursos de diversas áreas como um conceito que engloba tudo e que tudo significa. Os mesmos autores destacam a globalização como um conceito geográfico uma vez que como processo implica o tratamento do espaço (*space*), do local (*place*) e do tempo, dimensões reconfiguradas em virtude das mudanças nas práticas

económicas, tecnológicas e políticas de cariz transnacional, significando igualmente o desenho e redesenho do mapa global.

Apesar do conceito ser recente e de se ter expandido sobretudo durante os anos 1980 e 1990, o fenómeno da globalização não é algo nem recente nem novo (Robertson, 1992; UN-Habitat, 2004; Fairclough, 2006; Scanlon & Singh, 2006; Faulconbridge & Bearverstock, 2008; Coupland, 2010). Segundo Robertson (1992), é possível documentá-la e analisá-la de uma forma sistemática a partir de meados do século XV, não a reconhecendo como uma característica ou consequência da modernidade como é manifestado por Giddens (1990). Temos vindo a assistir antes a uma *intensificação da globalização* (Brenner, 1998), esta sim sem precedentes. Com efeito, a globalização difere e define-se hoje pela escala, velocidade, escopo e complexidade das relações económicas, políticas, sociais e culturais na sociedade (UN-Habitat, 2004; Coupland, 2010a).

Enquanto conceito sociopolítico, a globalização compreende a dimensão política, económica, social e cultural – as partes constituintes do mundo sociopolítico – e não manifesta somente um processo de mudança dado que funciona como um veículo para a própria mudança que retrata (Bartelson, 2000). Para além disso, tende a focar-se em questões como as fronteiras, os limites, as definições espaciais, a governação, a economia, a identidade e a comunidade (Scholte, 1997). Como refere Scholte (1997), esta associação aos limites fronteiriços resulta numa tripla interpretação do conceito de globalização: como um aumento de relações para além das fronteiriças ou internacionalização com o sentido *cross-border*; como um aumento de relações de fronteiras abertas, *open-border*; e a terceira conceção focada no aumento das relações transfronteiriças que são transcendidas, *trans-border*, mais do que atravessadas (*cross-border*) ou abertas (*open-border*). O primeiro enfoque será redundante, uma vez que a sua utilização revela na maioria das vezes uma sinonímia com o termo *internacionalização*, i.e., a interconexão global é sinónimo de interdependência internacional que, de resto, sempre existiu na história das relações internacionais: “ ‘Global’ trade is simply a larger amount of ‘international’ trade, ‘global’ migration is merely a greater concentration of ‘international’ migration (...) ” (Scholte, 1997, p. 430). O autor também atribui redundância à segunda conceção de globalização, considerando que o termo liberalização se adequa a este tipo de relações internacionais. Assim, a maior inovação encontra-se na transcendência, tendência reveladora de que as relações sociais deixam de estar ligadas a enquadramentos territoriais,

passando o mundo a ser um único local, sendo este o traço mais distintivo desta concepção, o da transformação da geografia humana: “Here ‘global’ phenomena are those which extend across widely dispersed locations simultaneously and can move between places anywhere on the earth pretty much instantaneously” (Scholte, 1997, p. 431).

Para além desta análise, o trabalho de Scholte (1997) é importante porque nos traz um esquema de agrupamento das diferentes manifestações de globalização, ou da *emergência da supra-territorialidade*, a sua definição sucinta. Assim, podemos agrupar o conceito em seis esferas interligadas: comunicações, organizações, comércio, finanças, ecologia (ambiente) e conscientização.

Tomando um segundo exemplo de classificação do tipo de concepção de globalização, detemo-nos na perspectiva de Bartelson (2000) que, tal como Scholte, menciona que a globalização tem vindo a ser interpretada nos discursos contemporâneos de formas distintas e poucas vezes entrelaçadas, destacando a utilização do conceito como uma sequência de transferências, como um processo predominantemente transformativo ou ainda como uma transcendência. São no entanto, segundo o autor, conceitos que se podem relacionar devido ao enfoque último no conceito de globalização como um processo de mudança indeterminado. Passamos a explicar.

No caso do posicionamento teórico que privilegia a transferência discute-se, sobretudo, a globalização como um processo de interação e de trocas entre unidades pré-existentes e entre as unidades e o sistema, permanecendo, todavia, iguais a eles mesmos. É portanto um conceito que se assemelha ao de internacionalização ou ao de interdependência.

Num posicionamento contrário ao conceito da transferência, a corrente que destaca um processo mais transformativo percebe a globalização como um processo que ocorre ao nível sistémico e que, sendo multidimensional, ocorre de fora para dentro, do sistema para as suas unidades, colocando o sistema ao mesmo nível de análise das partes que o compõem. Como exemplo deste posicionamento temos a concepção estruturalista de Giddens (1990), que apresenta a globalização como “(...) the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa”, reforçando os processos dialéticos e atribuindo à transformação local tanta relevância como a outras extensões espaciais e temporais (p.64).

Opondo-se a uma demarcação espacial e temporal, a visão de uma globalização de transcendência, ao demarcar-se do enquadramento estruturalista das anteriores, associa a globalização a um processo dissolvente da divisão e compartimentação entre interior e exterior, realçando antes correntes e redes em detrimento de unidades pré-definidas. Esta visão vai ao encontro do descrito por Scholte (1997).

Um outro aspeto a destacar no trabalho de Bartelson relaciona-se com a comparação da lógica da evolução do conceito de globalização aos conceitos de civilização e revolução que, igualmente desprovidos de referentes estáveis, funcionaram como veículos para a mudança social pois significavam eles próprios a própria mudança.

Esta última aceção da globalização como um veículo de mudança remete para a importância da globalização cultural, em particular para a questão linguística colocada, no processo de globalização, às línguas da e na globalização, como auxiliares da construção da mudança e como evidências da própria mudança. Como refere o excerto de Scanlon e Singh (2006) destacado no início deste ponto, as línguas como um elemento cultural fazem parte da globalização, no entanto, importa reconhecer que não lhe são imunes, e a sua maior ou menor visibilidade, maior e menor valorização internacional não decorre de decisões neutras, mas sim de opções e condicionantes de ordem económica e política que posteriormente, quando não simultaneamente, se refletem no campo cultural, social e educativo no domínio das políticas linguísticas educativas, por exemplo.

No caso da globalização cultural, Appadurai (1996), antropólogo, descreve-a através da identificação de diferentes correntes que influenciam as práticas culturais trazendo a metáfora da paisagem (através da utilização do sufixo *-scapes*), metáfora que traz consigo a possibilidade destes fenómenos serem olhados através de diferentes pontos de vista que são influenciados pela situação histórica, política e linguística dos diversos atores. Estas correntes subjetivas são, então, as *ethnoscapes* (o movimento das pessoas e comunidades), as *mediascapes* (a produção e disseminação de produtos audiovisuais, imagens e narrativas geradas pelo privado ou pelo Estado), as *technoscapes* (a configuração tecnológica global do mundo), as *ideoscapes* (as correntes de ideologias ou concatenações de imagens) e as *financescapes* (fluxos de capital global, a moeda, a especulação, etc.). Desta forma, percebe-se que Appadurai se refira à globalização como sendo um processo *desigual*, *histórico* e *localizador* que não implica homogeneização ou americanização uma vez que as diferentes sociedades têm diferentes modos de pensar e de se apropriar da modernidade.

Como se foi deixando antever ao longo da discussão em torno dos sentidos atribuídos à globalização, esta tem implicações nas relações sociais, na gestão das diversidades, assim como nas dinâmicas e atitudes relacionadas com a reconhecida propensão para a integração de elementos sociopolíticos com um valor económico mais forte e com imagens frequentemente associadas ao mundo ocidental. Todavia, não são apenas algumas das características e padrões ocidentais que são relocizados e reconfigurados nos processos da globalização. Assistimos hoje a inúmeros elementos de outras culturas introduzidos no quotidiano devido à imigração, ao turismo e às atividades económicas e culturais desde a gastronomia e música étnica, ao artesanato, à saúde e ao desporto, de que são exemplo a cultura sino-nipónica com a proliferação de restaurantes de *sushi*, as medicinas orientais como a acupunctura, os desportos como o ioga ou o tai chi chuan, os centros de beleza e bem-estar, mercearias de produtos tradicionais, entre outros. Também a cultura árabe tem marcado a sua presença em muitas cidades europeias através da alimentação e introdução de especialidades gastronómicas típicas de países como a Turquia ou Marrocos que rivalizam com as cadeias de *fast-food* ocidentais e que atingem públicos mais vastos e diversificados, ou com modalidades desportivas, como as danças, são alguns exemplos de como Oriente e Ocidente se cruzam e interconectam cada vez mais. Para além da cultura oriental, as culturas de diferentes países africanos têm também uma presença bastante marcada na paisagem e tecido social urbano e que, no caso português, devido à imigração e a toda a história da lusofonia, precedeu a visibilidade da presença do mundo oriental, representado sobretudo pela imigração chinesa. Como exemplo, o estudo de Costa (2011) realizado na cidade de Lisboa – no Bairro do Alto da Cova da Moura, concelho da Amadora, e na zona da Baixa de Lisboa, no Martim Moniz –, ao afastar-se de uma análise da pobreza e exclusão social, destacou as mais-valias que a imigração traz ao empreendedorismo urbano através do estudo da relação entre as dinâmicas migratórias, a produção cultural e os processos socioeconómicos, culturais e políticos que surgem no meio urbano. As conclusões retiradas neste estudo apontam precisamente no sentido das vantagens intensificadas pela globalização que atrás referimos, que no caso da imigração em Lisboa significam um incremento da diversidade cultural, compreendida pelo autor como um sinónimo de multiculturalidade e de ampliação do carácter cosmopolita da cidade, que contribuiu para a emergência de um *sistema de produção etnocultural*, que, por

sua vez, concorre para a (re)criação e suporte de ofertas culturais distintas das ofertas culturais autóctones.

Claro que estas dinâmicas, atitudes e propensões têm repercussões no tecido sociocultural, nas suas maiorias e nas suas minorias. Particularizando, a gestão da diversidade linguística e cultural é um assunto que se coloca à globalização, ou dito de outra forma, é um assunto que a globalização torna mais premente porque acentua as relações e manifestações de poder linguístico e cultural, muitas vezes movidas por adjuvantes do foro económico e político, no espaço público urbano.

1.2.2 Multipli-Cidade: a diversidade linguística e cultural urbana

In certain versions of city living, diversity is taken to be not only an urban fact but a principal urban value (Tonkiss, 2005, p. 89).

A globalização, como vimos atrás, é enunciativa da presença de algumas línguas no meio urbano, exercendo uma influência ambivalente que modela esta presença: se por um lado, eleva a presença de línguas pertencentes a poderes político-económicos superiores, como é o caso da língua inglesa, por outro contribui para atribuir outros e novos espaços a línguas provenientes de múltiplas realidades socioeconómicas que convergem para o espaço público urbano e que, talvez, de outra forma não estariam disponíveis, ou antes visíveis para a população. Para além de serem enunciadores da presença das línguas na cidade, os processos da globalização têm implicado e possibilitado um aumento da mobilidade e da migração, sobrelevando o carácter multilingue urbano, tornando-o mesmo o mais comum, assim como as possibilidades de contactar com as línguas e com a diversidade linguística e cultural (Hélot, Janssens, Barni & Bagna, 2012). A globalização ao intensificar o encontro da diversidade também é geradora de diferenciação da população, o que, na posição das Nações Unidas (UN-Habitat, 2004), contribui para a emergência de culturas urbanas polimórficas e diversas, o que pode enriquecer e fortalecer as cidades mas também pode constituir-se como uma fonte de divisão, criando bases para a exclusão. Quanto ao conceito de cultura urbana podemos dizer que engloba “ (...) material aspects such as the physical infrastructure, public spaces, buildings and other artefacts of the urban environment. It also consists of nonmaterial aspects, such as the values, attitudes, beliefs

and lifestyles of urban residents” (UN-Habitat, 2004, p. 4). Destacamos, no discurso do relatório das Nações Unidas “The state of the world’s cities 2004/2005” (2004), a ênfase atribuída à cultura urbana não só como instrumento promotor do desenvolvimento económico mas também como um instrumento político nas sociedades plurais que concorre para dar forma às identidades culturais,

(...) with important implications for languages used and permitted in schools, the courts and official documentation, placing certain population groups in positions of privilege, while disadvantaging or excluding others. In this connection, the development of planning for multicultural cities that are inclusive of diverse populations takes on special significance (UN-Habitat, 2004, p.5).

A migração e a crescente mobilidade são dois impulsionadores e caracterizadores da diversidade linguística e cultural urbana, representando uma mudança e reconstrução do espaço onde ocorrem. Estamos no âmbito da ecologia social, nomeadamente nas consequências inerentes aos processos de segregação socioespacial e na criação de comunidades urbanas (étnicas, por exemplo) e do ordenamento do território, designadamente nas políticas de nobilitação ao nível residencial e na criação de zonas comerciais étnicas no setor do comércio, revelando a forma como a população imigrante tira partido das oportunidades económicas da cidade.

Lado a lado com a exploração das oportunidades económicas oferecidas pela cidade, surge o papel da cultura nos processos de globalização, nomeadamente nos processos particulares que ocorrem ao nível da gestão e (re)criação da diversidade cultural no espaço e paisagem urbana decorrente dos movimentos migratórios. A construção desta recriação não consiste numa transferência ou colagem de elementos culturais de um local para o outro. Com isto queremos dizer que na viagem que é realizada pelos grupos migrantes há toda uma reconfiguração cultural estimulada pelo novo espaço, também ele reconfigurado, que estes grupos ocupam (cf. Dailey-O’Cain & Liebscher, 2011). Assim, “ (...) cultures have multiple meanings not just across space, but also in particular places because of the social processes involved in their reconstitution” (Faulconbridge & Bearverstock, 2008, p. 339). Os processos de apropriação e de significação da cidade e seus espaços urbanos por parte da população imigrante étnica mas também por parte de outros tipos de migração, nomeadamente a migração interna e o turismo, são influenciados pelo ecletismo cultural, o que do ponto de vista da paisagem cultural urbana se pode descrever como um cenário

composto por memórias e por vivências presentes, resultado de uma composição de diversos atores.

Na opinião de Fernandes (2009), as alterações introduzidas por estes fluxos migratórios relacionam-se com a necessidade de afirmação funcional, política e simbólica dos grupos minoritários, que está na origem da circulação de constituintes de identificação através de estruturas migratórias organizadas de que são exemplo as diásporas:

Estas definem-se por um centro difusor, origem a partir da qual divergem as correntes migratórias, e por vértices de acolhimento e recepção desses fluxos. Estes dispersam-se por espaços geográficos descontínuos que, apesar da sua diversidade em dimensão e natureza, se posicionam sobretudo em espaços urbanos. Por esta estrutura migratória - um forte instrumento de difusão espacial, circulam pessoas e diversas formas de capital, mas também elementos culturais de identificação como a língua, a religião e outros factores de filiação, como a gastronomia e a música (p. 205).

A procura de um contexto que possibilite o acesso a melhores condições para o desenvolvimento económico tem sido um dos motivos primários para a explicação da migração para as cidades de países desenvolvidos ou em desenvolvimento. A cidade, ao conter na grande maioria das vezes uma maior e melhor oferta laboral, continua a ser um atrativo para milhões de pessoas de todo o mundo. Dados relativos à migração internacional, com destino a áreas urbanas, revelam mesmo que esta é uma tendência que tem vindo a crescer. De acordo com a UN-Habitat, em 1990 existiam 154 milhões de migrantes internacionais, número que aumenta em 2004 para os 175 milhões, incluindo refugiados mas sem contabilizar os migrantes clandestinos; em 2013 o número passa para 232 milhões, valor que representa 3,2% da população mundial (UN-Habitat, 2004; <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>).

Na sua alusão à cidade, Louis Wirth (1938) diz-nos que “It has not only tolerated but rewarded individual differences. It has brought together people from the ends of the earth because they are different and thus useful to one another, rather than because they are homogeneous and like-minded.” (p.10) Esta visão de Wirth está inserida na lógica da Escola de Chicago, fundadora da sociologia urbana no século XX, sobre a divisão espacial e diferenças sociais, representando uma visão sobre a divisão do trabalho nas sociedades modernas que possibilitava o mapeamento das diferenças sociais através de divisões funcionais do espaço urbano, e que, segundo Wirth, era permitida e promovida pela vida urbana (Wirth, 1938; Tonkiss, 2005). Destacamos no trabalho de Wirth a referência à

diversidade social e também à diversidade cultural existentes na cidade, percebidas como uma mais-valia criadora de interdependências (económicas) resultantes da diferenciação de funções e que, por sua vez, originam padrões de segregação espacial na cidade, de que são exemplo os guetos e as *Chinatown*s. Importa esclarecer que a segregação espacial não resulta apenas de uma 'triagem' socioeconómica ou de uma imposição (legal). Como esclarece Wirth (1928), existe uma *segregação voluntária* e o gueto²⁰ “is not so much a physical fact as it is a state of mind” (p. 287). Assim, a segregação espacial pode estar relacionada não apenas com o espaço físico da cidade mas também com espaços imateriais, como os afetos e identidade sociocultural. Esta ideia da criação de uma distância afetiva entre diferentes grupos dentro da cidade reforçada pela segregação espacial tem origem no pensamento de Robert Park (1967), sendo teorizada como uma opção defensiva ou de reforço e/ou manutenção de práticas culturais e de laços económicos e sociais (Tonkiss, 2005).

As cidades apresentam-se, então, como espaços de crescente *superdiversidade* (Vertovec, 2007; Blommaert & Rampton, 2011) que é visível, num expoente máximo, através da formação de bairros étnicos, como exemplo a *Chinatown* de Nova Iorque, a *Chinatown* no distrito de Soho, a Bayswater (onde reside a maior comunidade de brasileiros em Londres, mas também comunidades árabes, gregas e americanas), a Edgware (ou a Londres árabe, onde o Médio Oriente tem uma forte presença), a Brick Lane, todas elas em Londres. A globalização, novamente, tem vindo a mudar a configuração destes bairros, desde a sua localização dentro do perímetro urbano até, e em estreita relação, ao tipo de atividades socioeconómicas que caracterizam a população que lá habita. Estas alterações conduzem à formação do que Li Wei intitulou etnobúrbios (*ethnoburbs*), lugares distintos dos subúrbios. Este conceito surge em 1997 no *Symposium on Cultural Approaches in Geography*, com a comunicação de Li intitulada *Ethnoburb versus Chinatown: two types of urban ethnic communities in Los Angeles*. Na sua proposta, Li Wei justifica a necessidade de um novo aporte conceptual aos locais onde vivem as populações, o etnobúrbio. O conceito surge devido à influência da geopolítica internacional e da reestruturação económica global, devido também às alterações às políticas nacionais de

²⁰ O termo «gueto» surge em Veneza, na Itália do século XVI, quando os judeus foram forçados a viver no bairro veneziano do Cannarregio (Brody, 1987).

imigração e de comércio, e aos contextos políticos, económicos e demográficos locais que propiciam a emergência de um novo tipo de concentração étnica suburbana. O autor explica que os etnobúrbios não são o resultado de uma segregação forçada como os guetos, constituindo antes “ (...) a voluntary relative concentration of ethnic people to maximize ethnic personal and social network, as well as business connections; and to have a place with familiar language and culture” (Li Wei, 1997, parágrafo 8). A proposta conceptual em torno dos etnobúrbios descreve-os como lugares onde residem comunidades multiétnicas nas quais um grupo minoritário étnico tem uma concentração significativa (o que não significa que compreende a maioria), sendo este grupo que cria deliberadamente o etnobúrbio. Paralelamente, os etnobúrbios coexistem com os tradicionais guetos e enclaves étnicos nos interiores das cidades contemporâneas da sociedade americana, privilegiando os subúrbios das principais áreas metropolitanas para aí se estabelecerem. Li Wei refere ainda que este tipo de aglomerado é criado por pessoas de outras etnias, incluindo novos imigrantes e gerações anteriores, funcionando autonomamente e tendo mesmo as suas próprias estruturas internas socioeconómicas integradas no ambiente nacional e internacional, o que é revelador da continuidade da sua expansão socioeconómica e difusão espacial depois da sua formação.

A emergência dos etnobúrbios, remetendo para um novo quadro conceptual que explica um tipo de aglomerado populacional contemporâneo e que se caracteriza pela sua multietnicidade, é reveladora também de diferenças ao nível do uso das línguas no espaço público urbano, e relaciona-se, por isso, com o aparecimento de um outro conceito, o de *superdiversidade*. A um determinado momento Li Wei refere inclusivamente que as diferenças entre as duas comunidades que estudou em Los Angeles, Chinatown e Monterey Park, dizem respeito à proveniência dos habitantes, ao tipo de empregos que têm, ao tempo de permanência no país de acolhimento, à classe socioeconómica a que pertencem e às línguas que falam, assumindo que, do ponto de vista pessoal, se sentia alienado em Chinatown devido a dificuldades linguísticas uma vez que não compreendia nem falava o cantonês, sentindo-se mais confortável na área de Monterey Park onde o mandarim é falado frequentemente.

Os etnobúrbios descritos por Li Wei acabam por constituir formas de organização demográfica perante contextos de superdiversidade, também amplamente influenciados pelos processos de globalização.

A superdiversidade é caracterizada por um aumento significativo do tipo de migração que difere não apenas quanto à nacionalidade, etnia, língua e religião, como também em relação às causas que a movem e aos seus padrões, aos processos de inserção no mercado de trabalho e de residência nas sociedades de acolhimento (Vertovec citado por Blommaert & Rampton, 2011). Existe, portanto, toda uma conjuntura que torna os contextos urbanos verdadeiros epicentros de uma variada multiplicidade. Não é redundante descrever-se desta forma a realidade urbana uma vez que esta multiplicidade apresenta não só variadas dimensões, tais como, a demográfica, cultural, económica, etc., como também estas dimensões apresentam características também elas muito pouco homogêneas e cujo contacto entre os seus constituintes esbate fronteiras. Conclui-se que o estudo das línguas, dos grupos linguísticos e da comunicação no lugar de se relacionar com contextos de homogeneidade, estabilidade e delimitações, estão agora forte e crescentemente associados a conceitos como a mobilidade, *mixing*, dinâmica política e contextualização histórica (Blommaert & Rampton, 2011). No próximo ponto retrataremos o lugar das línguas como parte fundamental dos processos de globalização, destacando aspetos como o papel de língua globalizada e globalizadora, as práticas discursivas ligadas às práticas sociais, a comodificação das línguas e da linguagem, a primazia da língua inglesa e as perspetivas relativas ao futuro da diversidade linguística.

1.3.3. As línguas na globalização ou a globalização das línguas?

Languages, like any other part of culture, are not immune to processes of globalization. Indeed, languages are central to these processes, as manifested in the rise of transnational and global languages (Scanlon & Singh, 2006, p.16).

(...) as mudanças no uso lingüístico são uma parte importante de mudanças sociais e culturais mais amplas (Fairclough, 2001, p.24).

Como parte fundamental da cultura e como instrumentos de comunicação e até de comodificação, como vimos antes, as línguas não poderiam deixar de fazer parte dos processos de globalização. Na verdade, as línguas tornam-se o elemento transversal destes processos, fazendo parte da dimensão cultural, política, económica, espacial e social que se verificam nos contextos urbanos.

No que diz respeito ao papel efetivo das línguas nos processos de globalização, podemos afirmar que a própria língua que é, simultaneamente, *globalizadora*, através da sua função de instrumento de globalização, e *globalizada* devido ao seu carácter permeável aos efeitos da própria dinâmica global (Fairclough, 2006). Esta ideia da dupla função das línguas remete-nos para o âmbito das políticas linguísticas, nomeadamente para o poder e controlo que podem ser exercidos através da escolha das línguas, assinalando a presença de umas em detrimento de outras. Com efeito, “Language, as Burman and Parker (1993) observe, underlies struggles of power and control” (Lesse, 2006).

Na sua análise da linguagem, em particular dos discursos produzidos nos processos contemporâneos de globalização, Fairclough (2006) descreve a globalização como uma realidade complexa onde operam um conjunto de diversos fluxos (*flows*), redes (*networks*) e interconexões que caracterizam a vida moderna, gerando mudanças na organização espacial da atividade e interação social, nas relações sociais e nas relações de poder²¹, e produzindo interdependências e interconexões cada vez mais intensas, extensas e céleres a uma escala global e entre o global e escalas locais, regionais e/ou nacionais. As correntes, redes e interconexões, que afetam as muitas dimensões da vida social – económica, política, social, cultural, ambiental, militar, etc. –, incluem: o fluxo de bens, serviços e capital, redes internacionais financeiras e comerciais; redes intergovernamentais, interconexões e interações entre agências internacionais como é o caso das Nações Unidas, do Fundo Monetário Internacional e da Organização Mundial de Comércio, assim como agências governamentais a um nível nacional e regional; a mobilidade de pessoas como migrantes, turistas ou membros de organizações comerciais ou governamentais; fluxos de imagens, representações e interações através dos *media* e das tecnologias da comunicação. Na argumentação de Fairclough (2006), não é possível compreender ou analisar corretamente os processos da globalização sem ter em consideração a linguagem, defendendo o autor que os próprios fluxos de globalização consistem também em formas de representar, construir e imaginar aspetos da vida social através do(s) discurso(s). Deste modo, as formas e os conteúdos da globalização assumem, em parte, um carácter discursivo, sendo que os discursos e os processos inerentes à globalização são elementos distintos

²¹ Utilizamos a expressão «*relações de poder*» no sentido explicado por Ben-Rafael, Shohamy e Barni (2010, p. xvii) considerando *a medida em que determinados atores são capazes de impor padrões de comportamento noutros atores, mesmo indo contra a sua vontade*.

ainda que articulados. Em conformidade, os discursos económicos, políticos e socioculturais também concorrem para a formação de discursos linguísticos encontrando-se todos eles nas formas e conteúdos da globalização e na sua componente discursiva. Como veremos de seguida, o conceito de ‘discurso’, utilizado pelas ciências da linguagem e pelas ciências sociais e humanas em geral, tem um significado que ultrapassa a noção de ‘conversação’ e o uso da linguagem escrita ou oral.

Enfatizando o facto de a linguagem ser uma prática social, o ‘discurso’ descreve como os fenómenos são revelados, compreendidos e como ganham existência do ponto de vista linguístico em contextos sociais particulares, arenas e grupos. Assim, existem diferentes tipos de ‘discurso’ que ganham um significado variado consoante os contextos e grupos que os tornam inteligíveis para eles próprios, como por exemplo o ‘discurso académico’, o ‘discurso legal’, o ‘discurso dos *media*’, etc. (Hörschmann & van Blerk, 2012). Na obra *A Arqueologia do Saber* (1972), Foucault descreve os ‘discursos’ como sistemas de pensamentos constituídos por ideias, atitudes, ações, crenças e práticas que estruturam os temas a que se referem, fazendo parte de processos sociais de legitimação e poder mais vastos e enfatizando a construção de verdades e da sua manutenção assim como as relações de poder que estas verdades veiculam (Foucault citado por Lessa, 2006).

Definições mais recentes, como a de Fairclough (2001), referem-se ao ‘discurso’ como o uso da linguagem como uma forma de prática social, visão que atribui ao ‘discurso’ um significado que se estende a um modo de ação e de representação através do qual os sujeitos agem sobre o mundo e sobre os outros. Reconhecendo e dando continuidade ao contributo de Foucault, Fairclough assume o ‘discurso’ como sendo *socialmente constitutivo*, ou seja, o ‘discurso’ contribui para a produção, a transformação e a reprodução dos objetos e dos sujeitos da vida social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 1999, p. 91).

Este entendimento da relação entre ‘discurso’ e estrutura social assume e alerta para a relevância da sua natureza dialética, uma vez que a prática discursiva tanto colabora para a reprodução da sociedade como para a sua transformação. A teoria tridimensional do

‘discurso’ desenvolvida por Fairclough explica que “os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (Fairclough, 1999, p. 103).

Para outros autores o ‘discurso’ vai muito além das definições mais comuns que destacam o uso da linguagem. Tomando o exemplo de Jaworski e Coupland (1999), o ‘discurso’ é o uso da linguagem relativa às formações sociais, políticas e culturais, ou seja, é a linguagem como reflexo da ordem social mas também a linguagem como moldadora da ordem social e desenhadora da interação dos indivíduos com a sociedade. O ‘discurso’ expressa os pontos de vista e sistemas de valores das pessoas, muitos dos quais estão pré-estruturados de acordo como o que é ‘normal’ ou ‘adequado’ em quadros sociais ou institucionais específicos. Assim, Jaworski e Coupland concluem que as práticas discursivas podem ser vistas como a implementação de ideologias ou atos de resistência perante as ideologias dominantes, e que o seu estudo envolve projetos interdisciplinares na procura da compreensão da relação entre ‘discursos’ e outros conceitos tais como estrutura social, relações sociais, conflito, ideologia, pós-modernismo, mudança social, entre outros. Ao trazer uma perspetiva adicional, o discurso é aqui situado num contexto mais vasto da comunicação dado que significa mais do que o uso da língua, e, por este motivo, envolve igualmente sistemas semióticos não-linguísticos, ou seja, sistemas não-verbais ou não orais de comunicação que acompanham ou substituem a fala ou a escrita, de que são exemplo a arte performativa, a língua gestual, a pintura, a fotografia, o design, a escultura, etc. Enquadrado deste modo, o ‘discurso’ é “the set of social practices which ‘make meaning’, then many of the texts produced in this process are *multi-modal*, that is that make use of more than one semiotic system” (Jaworski & Coupland, 1999, p. 7).

Por significar o exercício e (re)construção de práticas sociais e culturais, a compreensão dos ‘discursos’ de uma forma global e de uma forma *glocal* exige o recurso a um conjunto de novas competências de literacia e *competências de discurso* pela necessidade de atribuir sentido(s) aos textos multimodais, necessidade esta que implica uma exploração dos discursos – aqui destacamos o exemplo dos diferentes discursos (co-)presentes na paisagem linguística – em contexto educativo de uma forma intencional e sistemática. Neste sentido, Jaworski e Coupland (1999) afirmam que, à medida que a ‘revolução da informação’ continua a conquistar novos terrenos, precisamos cada vez mais de adquirir novas literacias e competências de discurso tais como as literacias técnicas, desenvolvendo a capacidade para produzir e ler novos textos gerados pelos *media*. A estes textos

acrescentamos outros textos gerados por entidades governamentais e não-governamentais e pelos próprios sujeitos quer no exercício da sua atividade profissional, cultural, cívica quer no(s) discurso(s) presente(s) nas narrativas individuais sobre o mundo. Os mesmos autores acrescentam ainda ao leque de capacidades ser capaz de produzir julgamentos/pareceres fundamentados e interpretações sobre eventos ou situações discursivas complexas, prevendo assim que a capacidade para refletir criticamente sobre e analisar o discurso tornar-se-á numa capacidade básica para negociar a vida social e para estabelecer um novo tipo de discurso de ordem interpretativa e crítica. Encontramos, pois, uma estreita ligação ao movimento do pensamento crítico²² percebido como uma forma de pensar que envolve um conjunto de disposições e capacidades cognitivas que, para além de essenciais no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, se tornam assim condições básicas para a vivência social num mundo progressivamente mais complexo, mais global e mais heterogéneo. (Facione, 1990; Halpern, 1999; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Vieira, 2003; Forrester, 2008; Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011; entre outros). Como refere Facione (1990) no relatório que ficou conhecido como “The Delphi Report”, a promoção das disposições e capacidades de pensamento crítico pode atuar como uma *força libertadora* na educação, sendo considerado um *recurso valioso na vida pessoal e cívica*.

Um exemplo particular de discurso é a narrativa que, para além do texto escrito ou oral, pode ser encontrada e produzida através de uma pintura, de uma fotografia (como veremos na discussão em torno da sua exploração didática), de uma ilustração (veja-se o caso dos livros infantis) ou de outra imagem visual. Segundo Jaworski e Coupland (1999), as narrativas representam uma importante tradição dentro da análise do discurso e consistem em “ (...) discursive accounts of factual or fictitious events which take, or have taken or will take place at a particular time” (p. 30-31). Lembremos Appadurai que destaca também a produção de narrativas como pedaços da realidade no âmbito de interesses privados ou estatais (as *mediascapes*) nos processos culturais da globalização. Jaworski e Coupland, ao enfatizarem a característica da multimodalidade, afirmam que o texto da narrativa (novamente, quer seja escrito ou falado) pode tornar-se num texto multimodal no qual o narrador pode ainda inserir diferentes vozes. Por exemplo, no regresso das férias escolares

²² Cf. síntese teórica sobre pensamento crítico no *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* no ponto 2.1.4 Exploração didática da paisagem linguística e o desenvolvimento de capacidades e disposições de pensamento crítico.

e respondendo ao pedido do professor para contarem como foram as férias, as crianças podem narrar oralmente este momento, podendo optar também por mostrar um vídeo, uma fotografia, uma música, um página na internet ou um desenho que tenham feito, enunciando citações dos pais ou irmãos em discurso direto ou indireto, mudando a postura corporal ou o tom de voz, produzindo deste modo uma narrativa multimodal.

Retomando a questão central deste ponto, o lugar das línguas nos processos de globalização, vimos que as línguas ao participarem nos múltiplos processos da globalização desempenham, de forma não excludente, a função de agentes da globalização. A natureza dinâmica quer das próprias línguas quer dos contextos atuais é uma característica chave aqui. Este dinamismo permite-nos perceber que a geografia das línguas é também ela móvel e por isso não se define em termos de fronteiras mas antes de fluxos ou correntes (Graddol, 1997; Maurais, 2003), consentindo uma competição permanente entre as línguas dentro de uma região ou entre diferentes regiões, competitividade esta que é estimulada pela tecnologia, nomeadamente pela vasta comunicação no ciberespaço (cf. Maurais & Morris, 2003).

Uma outra ideia que importa reter é a de que os processos de globalização, em particular devido à sua dimensão económica, colocam às línguas e à linguagem em geral novos desafios, vendo os seus usos e valores sendo reconfigurados, em parte devido à ampliação massiva dos seus circuitos comunicativos, tornando-se simultaneamente veículos e estandartes de causas políticas, sociais, culturais e económicas. As línguas e a cultura tornam-se, então, objetos commodificados sendo apropriadas na nova ordem económica mundial (Jaworski & Thurlow, 2010; Heller, 2010). No decorrer destes processos as línguas assim como outras práticas culturais desassociam-se do vínculo da identidade e são utilizadas como recursos estilísticos a favor do mercado que comercializa lugares para serem consumidos, por exemplo, pelos turistas (Jaworski & Thurlow, 2010) mas também pelos residentes.

De acordo com Heller (2005; 2010) a linguagem (onde se incluem as línguas) vê-se envolvida nos processos de expansão capital que ocorre, por um lado, na procura de mercados para a produção em massa, e, por outro lado, na procura de nichos de mercado nos quais as formas simbólicas de valor acrescentado fazem a diferença. Na gestão da comunicação e dos produtos comunicativos implicados nos processos económicos da globalização residem tensões e contradições que Heller (2005; 2010) descreve

evidenciando dois âmbitos. O primeiro reporta-se à estandardização das formas e práticas comunicativas e o desejo de alcançar as expectativas dos consumidores dentro de uma variedade de mercados (*variabilidade*), exigindo *flexibilidade*; o segundo, à língua que é tomada como uma competência estandardizada e mensurável, sendo tratada ou como um talento individual, ou como um bem cultural autêntico e socialmente situado, ou ainda como um conjunto de práticas situadas. No que diz respeito ao uso das línguas como uma forma de atribuir autenticidade a um bem, quer seja um objeto, uma experiência ou um serviço, o seu uso é uma forma de tratamento que, ao definir-se como sendo o oposto da estandardização taylorista das práticas linguísticas, reforça os dilemas da economia. É esta ideia da gestão da contradição que Heller destaca na análise do lugar da(s) língua(s) nos processos de globalização, em particular no domínio económico, sublinhando que

The commodification of language, whether as a technical skill or as an authentic artefact, makes plain some central dilemmas of the new economy, notably how to be flexible and uniform at the same time – that is, how to ensure control over wide-flung markets while attending to locally variable market conditions (...) (2010, p.357).

O mundo global pela disseminação através dos meios de comunicação, da música e outras artes, do marketing e publicidade, dos transportes, do turismo, do mercado de trabalho, da tecnologia (informática e telecomunicações) e, no contexto da cidade, dos próprios processos de nobilitação urbana, coloca algumas línguas em destaque e outras em segundo plano. Neste contexto é inevitável fazer-se referência à propagação do inglês²³ como *língua global* (Crystal, 2002; Kuppens, 2013) ou *língua internacional* (Seidlhofer, 2003; Fernández, 2005) ou ainda *world language* (Blommaert, 2014) mas também à expansão do espanhol como língua global nos seus usos e no seu estatuto na hierarquia linguística atual (Mar-Molinero, 2010). Para além do incremento do valor resultante dos processos de comodificação, o poder ou capacidade hegemónica de algumas línguas ou o *imperialismo linguístico* (Phillipson, 1992) faz com que as línguas com menos poder fiquem ameaçadas perante o sentimento generalizado que as pessoas têm quanto à necessidade e vontade de aprender a língua social e economicamente mais compensatória, criando pressões nos

²³ Importa ressaltar que a língua inglesa não é a língua exclusiva dos processos de comunicação decorrentes da globalização. No estudo que analisa a linguagem verbal e outros recursos semióticos no turismo num contexto globalizador, Jaworski e Thurlow (2010) sugerem que o capitalismo global coloca em movimento outros géneros, outros discursos e outros estilos muito para além do inglês.

falantes das línguas minoritárias para se absterem do uso da sua língua (Scanlon & Singh, 2006; Shohamy, 2006; Bolton, 2012). Estas pressões são sentidas com maior intensidade entre as classes com maior mobilidade social:

The pressures to forgo local linguistic and cultural patterns are greatest in socially mobile classes, particularly among those who are keen to enter higher education or engage in international communications. In other words, it is those most able to take part in the disembodied-extended forms of life that are the first to discard their own language (Scanlon & Singh, 2006, p. 16).

Independentemente dos discursos assumidos em torno dos efeitos da globalização, a língua inglesa surge neste contexto global com um estatuto de *língua franca* (Fishman, 1996) que deriva da sua expansão e internacionalização massiva durante todo o século XX. Continuamos a assistir neste início do século XXI ao fluir da língua inglesa para múltiplos locais e para variadas línguas que adotam palavras e expressões inglesas. Como refere o Relatório Graddol (1997)²⁴, para além desta colonização do inglês no espaço de outras línguas, verifica-se também a influência das outras línguas no inglês dando origem a novas variedades híbridas, os *'new englishes'* (Crystal, 2003), o que nos faz mover do paradigma da homogeneização para o paradigma da hibridização linguístico-cultural (Grixti, 2008; Kuppens, 2013) também verificado, de uma forma mais ampla, em outras formas da globalização (May et al., 2005).

Relativamente ao futuro da diversidade linguística no planeta global, é importante continuar a recordar a estimativa de que entre 50% a 90% das línguas correm o risco de desaparecer ou aproximar-se da extinção no decurso do século XXI (Krauss, 1992). Krauss, em 1992, apontou algumas razões para o declínio da diversidade linguística em locais particulares como o Brasil, a Indonésia ou o continente africano. Entre elas a urbanização, a desflorestação, a desertificação e a SIDA. Apontando causas mais globais, o autor enumerou ainda motivos relacionadas com o genocídio, a destruição do habitat e das

²⁴ Relatório da responsabilidade do The British Council, redigido em 1997 por David Graddol, onde se explicam os fatores que permitiram que o inglês se tornasse uma língua global, manifestando no final mais preocupação com a posição da língua inglesa poderá adquirir no futuro sob influência das atitudes menos positivas das pessoas perante a língua do que com a relação com a diminuição das línguas locais: "There is a growing concern about endangered languages but very little debate about the management of large languages, of which English is the largest" (p. 62). Como estratégia de preservação da importância do inglês, Graddol enfatiza a criação de um quadro ético de referência para o ensino da língua inglesa.

condições sociais e económicas, o deslocamento forçado (refugiados, exilados), as políticas linguísticas educativas de natureza assimilatória (Skutnabb-Kangas, 2009), os *media* eletrónicos, em particular a televisão. Admitindo o pessimismo da estimativa²⁵ elaborada com os dados disponíveis na altura, mas também o seu valor no sentido de mobilizar a comunidade científica para o problema da extinção das línguas mais extremado em alguns locais, não nos parece linear referirmo-nos, hoje, ao inglês ou à urbanização como sentenciadores do desaparecimento da maioria das línguas. Ainda assim, reconhece-se o valor das recomendações e alertas lançados no âmbito dos direitos linguísticos postos em causa no exercício das políticas linguísticas globais num contexto de *neo-imperialismo linguístico* que coloca algumas línguas ao serviço do mercado corporativo e dos governos (Skutnabb-Kangas, 2009; 2010; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2010).

Ao lermos a descrição de língua de Krauss (1992) – “that any language is a supreme achievement of a uniquely human collective genius, as divine and endless a mystery as a living organism” (p.8) – podemos comparar as línguas a organismos vivos, sendo que, tal como qualquer organismo vivo, podem morrer, tendo que se adaptar ao meio e manifestarem um conjunto de condições que lhes permita continuar a existir (por exemplo, o número de falantes, o registo escrito da língua, a sua catalogação, a sua aprendizagem nas escolas, a sua utilização na comunicação quotidiana, etc.). Este é o argumento do “mercado livre” (Kibbee, 2003). Outro argumento a ponderarmos é o que se centra no reconhecimento das enormes perdas culturais, representando o declínio da diversidade linguística, argumento que, de resto, sustenta muita da teoria da *ecologia das línguas* (Haugen, 1972; Carrión, 1984; Mühlhäusler, 1996; Bastardas-Boada, 2002; 2005; 2007; Kibbee, 2003; Stibbe, 2008; 2010). Não se trata, por isso, de aceitar a “seleção natural” irremediável que conduz à extinção das línguas decorrente dos processos hegemónicos de outras línguas. Como refere Moseley (2007), os fins não justificam os meios,

The need to communicate is an urgent imperative, and the ability to communicate fluently is intimately bound up with self-esteem. If we can communicate on an equal footing with those people with whom we must come into daily contact, what does it matter if we have to dress our thoughts in another’s language? The end justifies the means. Only the fittest survive (p.viii).

²⁵ Cf. a análise de Simons & Lewis (2013), um trabalho de atualização vinte anos depois do texto de Krauss (1992), *The world’s languages in crisis*.

A questão que aqui nos parece importante assumir, e que as condições para a preservação linguística deixam antever, é que a preservação das línguas e das minorias linguísticas diz respeito a diferentes atores que exercem a sua influência com base em diferentes agendas, desde a comunidade científica, aos decisores políticos, à comunidade educativa, às organizações não-governamentais e aos próprios falantes das línguas que têm o poder para decidir continuar a utilizar a sua língua, reivindicando-a no âmbito da interação social.

Se, por um lado, compreendemos que a urbanização e a globalização podem contribuir para aumentar o perigo de desaparecimento de algumas línguas, devido à pressão que os falantes das minorias linguísticas enfrentam para mudar a língua utilizada (Krauss, 1992; Simons & Lewis, 2013), também é verdade que os contextos urbanos são locais de crescente multilinguismo (certos de que existirão poucas cidades monolíngues no mundo) e onde é possível encontrar cenários de diversidade (linguística) que de outra forma não seriam possíveis de compor. É neste sentido que Shohamy (2007) afirma que, embora o inglês seja considerado uma língua global, o verdadeiro significado da globalização está no multilinguismo, na diversidade, nas possibilidades de usar uma variedade de línguas, como vimos com a diversidade do inglês ou os “*different englishes*”. Compreendida a globalização desta forma, como uma oportunidade e como promotora da diversidade ao ponto de contribuir para um «*sense of “togetherness”*» (Wang, 2007), resta tocar num aspeto que se torna o grande desafio educativo: que as escolas e os professores sejam capazes de valorizar e cultivar as realidades multilíngues da sociedade e os conhecimentos linguísticos dos seus alunos permitindo gerar uma riqueza justa através da interação entre diferentes línguas e culturas (Shohamy, 2007).

A questão da relação entre a urbanização e o declínio das línguas deve, pois, ser enquadrada à luz de processos económicos e demográficos mais amplos dos quais faz parte a globalização. Aqui, no contexto da urbanização do mundo, reside o desafio e a esperança da construção de mecanismos que desencadeiem e suportem a manutenção das línguas e não que acelerem o seu desaparecimento, mecanismos que apresentem soluções dirigidas tanto à visibilidade linguística como à sua vitalidade. Por visibilidade linguística entende-se o uso linguístico em contextos de comunicação social (Barni & Bagna, 2010). A visibilidade poderá operar a um nível simbólico, considerando duas hipóteses: que determinadas línguas são vistas e compreendidas por algumas pessoas e, principalmente,

ignoradas por outras; que línguas que tenham muita visibilidade poderão não ser as línguas utilizadas nas políticas e transações da vida da cidade (Hélot, Ebersold & Young, 2015). Quanto à noção de vitalidade considera-se neste estudo a definição de Meyerhoff (2006) que explica que as decisões tomadas sobre o uso oficial e reconhecimento de determinadas línguas podem ter um impacto considerável na força de uma língua. Assim, o termo vitalidade serve para descrever “the likelihood that a language will continue being used for a range of social functions by a community of speakers, and (...) is influenced by institutional, social and demographic factors” (p.113).

1.4 A criança e a cidade: espaço público e cenários educativos

(...) **looking at the city differently**, perceiving it, with its entangled streets, avenues, squares and buildings, as *a territory of multiple plots and cultures and therefore of countless educational possibilities* (...) (Moll, 2008, p.203).

Como nos sugere a citação em epígrafe, olhar a cidade de um modo diferente traduz-se no procurar ver e perceber de que se compõem e como se compõem os seus espaços e lugares, qual a relação destes espaços e lugares com o meio local, quem são os seus habitantes, como vivem, o que trazem à cidade e o que a cidade lhes proporciona, e qual a relação de tudo isto com o mundo, ou seja, com o global. Uma visão orientada desta forma oferece-nos inúmeras possibilidades educativas.

Neste subponto foca-se a atenção sobre o potencial educativo das cidades, na relação das crianças com o espaço público urbano, nas formas como as crianças praticam as cidades, na influência da globalização na apropriação da paisagem urbana, destacando as filosofias educativas relacionadas com a importância dos contextos e do lugar, e apresentando algumas propostas que visam a promoção da participação das crianças/jovens no meio local e abordagens educativas que concedem privilégios ao tópico-contexto *cidade*.

As cidades são locais onde se concentram múltiplas ofertas e atividades educativas, em espaços formais e não-formais. As cidades são também locais onde também é reconhecido o desenvolvimento da investigação em educação, uma investigação realizada nas próprias escolas e no meio académico que, com mais frequência, começam a cruzar experiências através do estabelecimento de parcerias e de projetos colaborativos que vêm enriquecer os resultados da investigação.

Os lugares formais da educação, as escolas, refletem a cidade onde estão localizados e, por isso, os contextos educativos urbanos são preenchidos por múltiplas realidades, altamente diversificadas e que coabitam, não raras vezes, numa mesma sala de aula. Falar de diversidade no contexto educativo urbano remete-nos para a diversidade étnica e cultural, a diversidade linguística, a diversidade religiosa, mas também de experiências, de competências e de desejos para o futuro. A corroborar esta ideia da complexidade que caracteriza os contextos educativos urbanos, Milner e Tenore (2010) constatarem que “ (...), teacher concerns about classroom management are sometimes exacerbated in urban settings, where students’ languages, experiences, ethnicities, religions, and abilities may be highly diverse (...) (Milner, 2006a, 2008) ” (p. 561).

Como defendemos que a educação e o papel da escola não se cingem aos muros da escola ou às paredes das salas de aula, vemos a cidade e as particularidades das suas ruas, praças, avenidas, bairros, ou seja, a materialização geográfica do seu espaço público, como um contexto educativo extremamente valioso e que deve ser articulado com as atividades realizadas dentro do espaço físico da escola. Pretende-se que a escola vá ao encontro dos contextos onde as crianças e jovens vivem mas também que estes contextos sejam capazes de ser percebidos como oportunidades para melhorar as práticas educativas. É uma forma de dar resposta e propiciar uma maior aproximação às múltiplas diversidades que se encontram na sala de aula, aos interesses, às culturas e aos problemas dos alunos.

Este reconhecimento da importância da articulação das práticas educativas escolares com os contextos específicos, valores e características culturais é manifestado no quadro das recomendações da OCDE/CERI (2008) para a educação do século XXI com base nos pressupostos de Järvelä (2006) no sentido de uma *educação personalizada*. A educação personalizada resulta da tomada de consciência de que as abordagens “one size fits all” não estão de acordo nem com as necessidades dos aprendentes nem com as da sociedade em geral (OECD/CERI, 2008). No documento “*21st century learning: research, innovation and policy. Directions from recent OECD analyses.*” podemos ler que “Learning needs to be sensitive to contextual conditions, different values and cultural features” (OCDE/CERI, 2008, p.5).

A valorização dos contextos na formação dos sujeitos é um tópico amplamente discutido e que sustenta algumas filosofias educativas. Destas filosofias, destacamos primeiramente a teoria dos contextos de Uri Brofenbrenner, de 1979, que defende que, para se compreender

os processos do desenvolvimento humano, deve-se ter em consideração todo um sistema ecológico nos seus níveis micro, meso, exo, macro e crono (Bronfenbrenner, 1994). No âmbito da supervisão e formação de professores, convocamos as reflexões de Sá-Chaves, nomeadamente nos estudos sobre a promoção de projetos educativos intercontextualizados nos quais se valorizam as vivências em comunidade e onde os contextos são percebidos como agentes que influenciam e determinam os sujeitos (Sá-Chaves, 2007). Também na área da supervisão da formação de professores, e novamente alicerçando-se na teoria de Bronfenbrenner, Silva (2009) descreve o *cenário ecológico* como um elemento importante na formação e desenvolvimento profissional do professor ao enfatizar as dinâmicas sociais que se estabelecem em interação com outras pessoas e nos diferentes meios que as envolvem, defendendo que este desenvolvimento beneficia de experiências variadas em contextos diversificados e onde possam ocorrer transições ecológicas.

Esta relevância atribuída aos contextos e à implicação que têm na educação conduz-nos aos fundamentos da filosofia *pedagogia do lugar* (com mais expressão no rural e na ecologia; cf. Smith, 2002) e da *pedagogia crítica* (com mais expressão no urbano e na sociologia; cf. Freire, 2005) ou ainda da *pedagogia crítica do lugar* (uma proposta de Gruenewald, 2003, de convergência dos conceitos anteriores). A pedagogia do lugar tem vindo a ser amplamente estudada e, por vezes, associada a outras designações como aprendizagem contextualizada, construtivismo, educação ambiental ou ecológica, educação democrática, *problema-based learning*, *community-based learning*, *outdoor education*, pedagogia crítica, entre outras, todas elas preocupadas com o valor dos contextos nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças (Gruenewald, 2003). Passaremos a explicar a distinção entre as três filosofias apoiando-nos em Gruenewald (2003). A *pedagogia do lugar* preocupa-se com o bem-estar social e ecológico (ambiental) dos lugares onde os sujeitos habitam. Do ponto de vista educativo, privilegia o contacto e o estabelecimento de laços afetivos dos alunos e professores com o meio onde vivem, lecionam ou estudam com os bairros e com a vizinhança ou a região. Por outro lado, a *pedagogia crítica* sustenta-se largamente na pedagogia da *conscientização* freiriana (Freire, 1979), e no “*ler o mundo*” a partir do lugar (Freire, 1989) como um conjunto de textos políticos, sendo uma leitura que envolve os alunos e os professores numa reflexão e numa ação com vista a mudar o mundo. É uma forma dos sujeitos contarem as suas próprias histórias, partindo dos seus contextos e das suas experiências situadas com o mundo, histórias que, muitas vezes, estão

ligadas a padrões de dominação e desenvolvimento capitalista e resistência na sociedade global e nos meios urbanos. A *leitura do mundo* a partir do lugar é um assunto ao qual se regressará ainda neste subponto.

Quer uma quer outra proposta filosófica têm como objetivo dar poder aos sujeitos para agirem de acordo com a sua posição geográfica, ou seja, agirem de acordo com o local onde vivem. E, por fim, surge a proposta de convergência designada *pedagogia crítica do lugar* (Gruenewald, 2003). Tratando-se de uma proposta de convergência das duas anteriores, esta filosofia posiciona a educação do lugar numa pedagogia social e ecologicamente crítica. Logo, o seu objetivo dirige-se à produção de discursos e de práticas educativas que examinem e interroguem as relações entre os contextos específicos e o ambiente, a cultura, a política, a economia e a educação.

A partir deste momento, é possível continuarmos a nossa exposição, centrando-nos na cidade como um contexto particular onde o local e o global se reestruturam e entrecruzam, como um lugar onde o património histórico convive com os legados contemporâneos, como um lugar onde a experiência social e cultural é variadíssima, e portanto, na cidade como uma composição de espaços e lugares para a educação de crianças e jovens.

Do ponto de vista educativo a cidade pode ser enquadrada de três formas: como contexto (como *locus* da educação); como conteúdo (aprender a cidade); e como agente (aprender da cidade) (Silva & Cavalcanti, 2008). Estas formas podem existir isoladamente mas também numa relação de complementaridade que, no nosso entender, valoriza as práticas educativas. Podemos observar no diagrama que se segue papéis que a cidade assume na educação, evidenciando a sua relação de complementaridade.

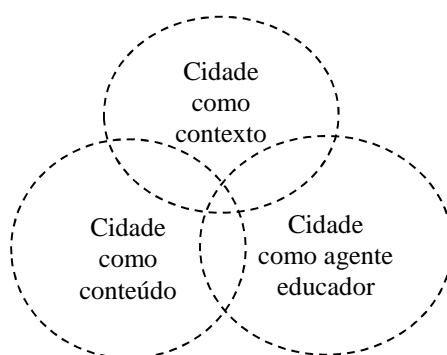


Diagrama 1: os papéis da cidade na educação (adaptado de Silva & Cavalcanti, 2008)

Na continuação do destaque que se tem vindo a atribuir ao potencial educativo da cidade, com um lugar fundamental neste estudo, lembramos a Carta das Cidades Educadoras (International Association of Educating Cities, 2004²⁶) que corrobora a necessidade de explorar didaticamente este contexto urbano atual, sublinhando a sua relevância educativa:

Today more than ever the city, large or small, offers countless opportunities for education. However, the city can also be influenced by educating forces used in a negative way. In one way or another the city contains within itself major elements for integral education and training that makes it at one and the same time a complex system, object of educational attention and a permanent, plural, multi-faceted, educating agent capable of counteracting inimical educating elements (p. 2).

À pertinência educativa que a cidade tem, a Carta das Cidades Educadoras acrescenta um reconhecimento particularmente importante quanto ao papel que as crianças têm a desempenhar enquanto cidadãos ativos, através do direito à participação na vida local de acordo com o seu nível de maturidade, reconhecendo-lhes direitos cívicos e políticos. Na verdade, estes papéis e direitos emergem da Convenção dos Direitos da Criança e materializam-se ainda, a um nível mais local, na iniciativa internacional Cidades Amigas das Crianças (Riggio, 2002).

No que diz respeito à cidade enquanto agente educador, a Carta das Cidades Educadoras sustenta que cada cidade terá os seus elementos distintivos de acordo com o seu contexto e país, podendo disponibilizar aos seus cidadãos experiências e aprendizagem, de troca e de partilha ao longo da vida, indo mais além das suas funções económica, social, política e de prestação de serviços, conhecidas como as suas funções tradicionais, que, todavia, permitem justificar a necessidade da vertente educativa urbana. Logo, uma cidade educadora deve possibilitar aos cidadãos uma formação que lhes permita adaptarem-se criticamente e participarem de forma ativa nos contextos locais, fortemente influenciados pela globalização:

As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e

²⁶ A Carta das Cidades Educadoras nasce na ação de um movimento internacional iniciado em Barcelona nos anos 1990, movimento que se formalizou quatro anos depois com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (cf. a informação disponibilizada na página oficial da Associação em <http://www.edcities.org/en/>).

sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político (Carta das Cidades Educadoras, p.3).

Acrescentando à explicação da relevância da educação *na, sobre e através* da cidade, sabe-se que hoje cerca de 50% das crianças de todo o mundo vive em cidades (Riggio, 2002). Este dado torna a cidade um espaço que dá forma, vida e sentido ao quotidiano infantil e no qual as crianças devem poder aprender a conhecer e a intervir. Para que tal seja possível é necessário que elas percebam como se processa a construção da cidade e adquiram progressivamente competências que lhes permitam uma intervenção no espaço público através de atividades desenvolvidas no âmbito escolar, associativo, desportivo e/ou artístico, possibilitando o envolvimento no conhecimento do seu meio e de quem lá vive. Neste sentido, Hörschelmann e van Blerk (2012), na sua argumentação sobre a necessidade do reconhecimento das crianças e jovens como agentes sociais urbanos, sustentam que o *design* socioespacial e a texturização material das cidades limitam o escopo e moldam as ações dos mais jovens através da promoção de recursos que são apropriados e (re)utilizados no quotidiano infantil e juvenil. Efetivamente, as crianças e jovens apropriam-se dos espaços urbanos, criam discursos muito próprios sobre eles os quais variam consoante as suas experiências de vida. Por este motivo, as referidas autoras reconhecem que a experiência de crescer numa cidade não é, de modo algum, sinónimo de infâncias similares e homogeneizadas, comuns a qualquer cidade nem mesmo dentro de uma mesma cidade. Pelo contrário, as vidas das crianças e jovens são influenciadas pelos processos sociais, políticos e económicos que propiciam condições singulares no acesso a recursos (culturais, educativos, de lazer, económicos, de saúde entre outros) e a oportunidades de subsistência, sendo que a maioria delas, numa escala global e sobretudo no hemisfério sul, experiencia a pobreza, a desigualdade e os efeitos negativos dos contrastes socioeconómicos e das agendas políticas. Logo, as características que tornam as cidades principal e comparativamente heterogéneas entre si (como por exemplo a oferta cultural, o mercado de trabalho, o património histórico, a localização geográfica, as línguas oficiais e as línguas minoritárias, o poder económico e o poder político, as estratégias e posicionamento nos mercados globais, a relação com a ciência e tecnologia, o número de habitantes, a população imigrante, a rede escolar, os espaços verdes e a rede de transportes urbana) assim como a própria heterogeneidade na composição social de cada cidade,

influem no desenvolvimento das crianças que habitam a cidade e que não são todas iguais, nem têm as mesmas necessidades nem oportunidades de acesso aos diferentes recursos. Como mencionam Jacobs e Fincher (1998), “We inhabit different cities even from those inhabited by our most immediate neighbours” (p.1), o que faz com que cada criança tenha uma representação da sua cidade em função daquilo que lhes é permitido vivenciar.

A própria forma como a geografia da cidade é utilizada pelas crianças e a forma como estas se apropriam do espaço urbano, assim como o conceito de infância e do ser-se criança, foram sofrendo alterações com o passar dos tempos (Hörschelmann & van Blerk, 2012). A partir do século XIX, as alterações nas concepções sobre a infância são também influenciadas pelo aumento demográfico e pela crescente urbanização do mundo que trazem mais crianças para as cidades, retrato que de resto está bem patente na obra *Oliver Twist* de Charles Dickens onde é descrita uma cidade de Londres repleta de crianças nas ruas, focando tópicos como a pobreza, o trabalho infantil e a delinquência juvenil (Chawla, 2002a). Para além da evolução do conceito de infância, Hörschelmann e van Blerk (2012) indicam ainda alguns marcos de diferenciação social, como o género, a idade, a classe social, a sexualidade e a etnicidade, exercem influência no modo como as crianças e jovens vivem, brincam, socializam e trabalham na cidade. Assim, a experiência de crescer na cidade pode revelar-se muito diversificada e repleta de contrastes marcados não só pelo significado de um lugar mas também pelas particularidades socioculturais. Estes significados e particularidades verificam-se nas diferenças existentes no interior das cidades, diferenças que, em alguns casos, são reforçadas no decorrer dos processos de requalificação e nobilitação urbana, como mostra a análise de Lemanski (2007) às cidades globais emergentes do Sul, apresentando o caso da regeneração do centro da Cidade do Cabo (África do Sul). Na sua análise, Lemanski considera que aqueles processos contribuíram para reforçar a polarização social e espacial, e que, no caso dos jovens e crianças sem-abrigo, contribuiu para deslocalizar os seus problemas para áreas fora do centro da cidade onde não são tão visíveis aos olhares públicos. Também neste sentido, Hörschelmann e van Blerk (2012) vão mais longe, considerando que a etnia e a classe social das crianças são os fatores de exclusão socioeconómica de maior peso. Advertem, no entanto, para as cautelas que se devem ter na criação de imagens da cidade compostas por fronteiras étnicas, de raça e classe: “Ethnicity is a key factor in the social clustering of

groups in the city. Yet, we need to remain cautious not to produce an image of the city as divided by impermeable boundaries of ethnicity, race and class” (p. 50).

A distinção económico-social que marca os bairros localizados dentro da cidade e as zonas de periferia (os bairros ricos, os bairros pobres, os guetos, os bairros sociais, as favelas, os *bidonvilles*, os condomínios fechados, etc.), o tipo de habitação onde a criança vive (moradia, apartamento, acampamento, ocupação ilegal de habitação ou outro), bem como outras condições particulares que caracterizam a ligação de cada criança a uma cidade (por exemplo, de criança refugiada ou emigrante) e a sua situação familiar, influenciam e contribuem para determinar o tipo de relações sociais, as brincadeiras, os locais frequentados, os lugares que preencherão as suas memórias. Em suma, todos estes fatores exercem influência nas experiências de vida das crianças, na forma como elas vivem e como lhes é permitido viver a cidade, o que condiciona o modo como a percebem.

Portanto, o espaço público urbano nem sempre é praticado pelas crianças (ou dito de outra forma, nem todas as crianças têm o privilégio de poder utilizar e participar no espaço público da sua cidade), que, ao verem-se privadas ou condicionadas de aceder a este(s) espaço(s), encontram na escola o principal local comunitário refletor da cidade à qual pertencem (Riggio, 2002; Hasirci et al., 2006; Moll, 2008; Bento & Cavalcanti, 2009). Do ponto de vista dos percursos educativos, estudos como o de Patacchini e Zenou (2011) apontam no sentido de que, quanto melhor é a qualidade dos bairros onde as crianças crescem, maior envolvimento parental existe na educação das crianças, e que no caso das famílias com rendimentos mais baixos a influência da comunidade é fundamental para o percurso educativo das crianças.

Perceba-se que quando aludimos ao papel das crianças no espaço público das cidades e ao planeamento urbano não nos estamos a cingir unicamente aos locais para brincar. Aliás, consideramos que esta é uma conceção bastante redutora do lugar das crianças na cidade. Para além do brincar, a interação com a comunidade e com a própria cidade como património dinâmico oferece às crianças possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem. No entanto, importa perceber que até no “brincar” as crianças estão mais limitadas do ponto de vista dos usos quotidianos dos espaços públicos urbanos. Como revela investigação produzida, as alterações nos ambientes urbanos têm conduzido a um intensificar da diminuição das possibilidades para brincar nas ruas e nos parques, assistindo-se a um crescimento de espaços fechados e privados que comercializam e

comodificam “o brincar” e os tempos livres (Wridt, 2004; Hörschelmann e van Blerk, 2012) que, por sua vez, beneficiam do sentimento generalizado de medo e insegurança em relação ao brincar na rua e ao frequentar os espaços públicos abertos (Malone & Hasluck, 2002; Salvadori, 2002; Percy-Smith, 2002; Moll, 2008). Esta constatação vem confirmar que o lugar que as crianças e jovens ocupam no espaço público contemporâneo é uma questão verdadeiramente problemática não só pela inibição da participação mas também porque na sua origem está um conjunto de questões complexas como a pobreza, a etnia, a idade, as desigualdades e as injustiças de género (Percy-Smith, 2002; Hasirci et al., 2006; Hörschelmann e van Blerk, 2012).

Ora, se se espera que as crianças sejam agentes de mudança e inovação de cidadania, de democracia, no futuro, o entendimento do espaço público para as crianças não pode continuar a ser limitado às áreas do brincar por muito reconhecida que seja a sua importância no desenvolvimento das crianças (Hasirci et al., 2006), apelando-se, por isso, a uma reconceptualização do espaço público contemporâneo através de uma *cidade praticada* desde a infância. Esta cidade praticada conduz à criação dos lugares que ficarão ligados às memórias e ao quotidiano das crianças.

É neste âmbito que surgem algumas recomendações no sentido de promover a participação e um maior envolvimento das crianças na sua cidade e comunidade. Chawla (2002b) enumera um conjunto de políticas e práticas que permitem dar mais voz às crianças através da partilha de poder, tais como:

- Investir na formação de pessoas que podem facilitar a participação das crianças;
- Institucionalizar a inclusão das crianças através de medidas que as envolvam nas decisões que afetam as suas vidas; recorrer a indicadores do bem-estar quantitativos mas também qualitativos;
- Reconhecer a investigação-ação (*action research*) como forma de incluir as perspetivas das comunidades na investigação;
- Reforçar as mais-valias da comunidade, melhorando a sua qualidade e estabilidade;
- Aprovisionar os orçamentos da cidade e das autoridades locais de forma a ser possível dar resposta às iniciativas e necessidades da comunidade;
- E, por fim, criar currículos baseados na comunidade e na cidade como forma de envolver as crianças no estudo e na melhoria dos meios onde vivem.

A participação é, pois, fundamental para a cidade se tornar uma prática, como a concebeu Lefebvre, e para fomentar desde cedo um olhar crítico para o meio local, identificando as suas mais-valias e procurando soluções para os aspetos que carecem de melhorias. Para além disso, a participação tem impactos no sentido da auto-estima, da auto-eficácia na construção da identidade e no sentimento de orgulho: “Participation may serve extrinsic purposes in terms of concrete community improvements and more child-sensitive policies, but it also appears to foster an intrinsic sense of self-esteem and self-efficacy that is a basic preparation for citizenship” (Chawla, 2002, p. 234; Driskell, 2002).

As dimensões evidenciadas atrás remetem-nos para o bem-estar emocional e para as dimensões sociais e afetivas da aprendizagem centrada na pessoa²⁷, dos quais fazem parte a consciência do *eu* (*self awareness*) e do social (*social awareness*), a tomada de decisões responsáveis e éticas, a auto-gestão e a gestão de relações sociais (cf. Zins et al. 2004; Schmidt, 2011). A enfatizar nestes eixos estão algumas competências como, por exemplo, o apreciar a diversidade e o respeitar os outros, a sensibilidade cultural, o envolvimento social, a resolução de problemas, o negociar e gerir de conflitos, assim como o reforçar e promover as relações entre alunos, professores, auxiliares de ação educativa, famílias e membros da comunidade (Zins et al., 2004).

Posto isto, importa agora perceber de que forma efetiva é que as crianças podem participar na sua comunidade praticando a sua cidade e quais as possibilidades de integração curricular para o tópico-contexto *cidade*.

O *toolkit* de Driskell (2002) apresenta um conjunto de sugestões baseadas em experiências realizadas no âmbito do projeto “*Growing up in cities*” lançado em 1996/97. Estas experiências decorreram em países e contextos marcadamente distintos (Bangalore, Buenos Aires, Joanesburgo, Melbourne, Northampton, Oakland-Califórnia, Trondheim, Varsóvia), tendo-se mostrado bastante valiosas ao estimularem as crianças e jovens a olharem e avaliarem o seu meio local. Destacamos as seguintes atividades adaptadas de Driskell (2002):

²⁷ A *aprendizagem social e emocional* (tradução da expressão *social and emotional learning*) define-se como um processo através do qual as crianças melhoram a sua capacidade para integrar o pensamento, sentimentos e o comportamento dirigido à concretização de tarefas da vida, através da consciência do seu *eu* e da consciência dos outros (Zins et al., 2004).

- Observações informais e “passar o tempo” (*‘hanging out’*)
- Entrevistas (nas quais as crianças/jovens podem ser as entrevistadas ou as entrevistadoras)
- Desenhos das crianças/jovens sobre o seu meio local
- Agendas de atividades diárias das crianças/jovens
- Documentar a família e redes de apoio
- Role-play, teatro e marionetes
- Visitas guiadas pelas crianças/jovens à cidade
- Fotografias produzidas pelas crianças/jovens
- Mapas de comportamentos num determinado local (como se usa um espaço da cidade)
- Questionários e inquéritos
- *Focus groups*/discussões em pequenos grupos
- *Workshops* e eventos na comunidade

A cidade, em qualquer um dos seus papéis educativos, tem tido um tratamento privilegiado na disciplina da Geografia que, no caso do 1.º CEB do sistema educativo português, se insere no programa de Estudo do Meio (Sales, Andrade & Maia, 2003; Callai, 2005; Azevedo & Assis, 2007; Silva & Cavalcanti, 2008; Bento & Cavalcanti, 2009; Cavalcanti, 2008; 2011; Mendes, 2011). Uma ideia importante, que resulta do carácter tão abrangente que o tópico *cidade* tem, é a possibilidade de se explorar uma variedade de subtemas de diferentes áreas do saber, o que nos conduz a uma primeira mais-valia deste tópico, as abordagens multi- e interdisciplinares (Cavalcanti, 2008; Silva & Cavalcanti, 2008; Bado, 2009).

As questões que surgem de imediato prendem-se com a leitura do espaço e dos lugares da cidade:

- Como pode a cidade ser lida pelas crianças e jovens?
- O que pode ser lido?
- Qual o significado das paisagens que a cidade mostra?
- Qual o papel das crianças e jovens na criação dos espaços urbanos?
- Como explorar educativamente a paisagem urbana?

No caso das crianças do 1.º CEB, uma forma de *ler o mundo* é precisamente através da *leitura do espaço* e da *compreensão da paisagem* (Callai, 2004; 2005; Hassler, 2009) como

um palco de interações e resultado da vida em sociedade, tal como Goffman descreveu o espaço público.

No 1.º CEB a descoberta contínua da escrita e da leitura preenchem o quotidiano escolar. O desafio será utilizar as palavras para além da sua leitura/escrita, procurando os significados sociais que estão por detrás delas, ou seja, estimulando a curiosidade da criança²⁸ e lendo para além da palavra, produzindo uma leitura mais complexa e mais completa do mundo (Callai, 2005). Assim,

O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam. Um lugar é sempre cheio de história e expressa/mostra o resultado das relações que se estabelecem entre as pessoas, os grupos e também das relações entre eles e a natureza (Callai, 2005, p. 234).

A leitura da paisagem urbana beneficia da utilização de diferentes escalas de análise, quando utilizadas de uma forma não linear, de um modo interligado, dialógico, sobrepondo diferentes caminhos que vão desde a leitura do aluno ao local, ao regional, ao nacional até ao global, conseguindo progressivamente realizar leituras que espelhem a complexidade do mundo (Callai, 2005; Hassler, 2009). Estimula-se, pois, a colocação do mundo em perspectiva, o *eu* que vai estabelecendo um diálogo permanente com os outros, com o espaço físico e natural que o rodeia e com a sociedade. Na verdade, as escalas de análise justificam-se sobremaneira uma vez que, num mundo globalizado e globalizante como aquele em que vivemos, poucas coisas acontecem de uma forma isolada, estando envolvidas numa rede complexa de causas e fenómenos.

Cavalcanti (2011) posiciona o estudo escolar da cidade na área da Geografia que funciona como disciplina mediadora do conceito de cidade entre as restantes áreas, funcionando numa lógica de socioconstrutivismo, na medida em que os alunos são sujeitos ativos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesta função de mediação proposta por Cavalcanti, cabem temas que dizem respeito às *práticas socioespaciais dos alunos*, ou seja, aos *meios de socialização* e à *geografia vivida*, de que são exemplo a cultura juvenil, a linguagem e

²⁸ Freire (2002) na sua obra “Pegagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa” considera que *ensinar exige curiosidade* quer por parte do professor quer por parte dos alunos que devem assumir-se *epistemologicamente curiosos*. Quanto aos benefícios de tal postura, Freire enumera-os de forma clara: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (2002, s/p).

suas expressões, os espaços de consumo, de lazer e de mercado, as imagens, os sons e os ritmos, a tecnologia, o trabalho, os códigos, os lugares multiculturais, o tempo e o espaço.

Procurando sintetizar a variedade temática, consideremos uma proposta anterior de Cavalcanti (2008), onde se estrutura a exploração didática da cidade em torno de quatro grandes eixos:

- Habitar na cidade e leitura da sua paisagem
- Relação com os lugares, paisagens e espaço público
- Consumo da/na cidade
- Ambientes urbanos

Um aspeto a retirar destes eixos temáticos reside no recurso a uma tríade de conceitos que têm um estatuto importante na exploração do tópico-contexto *cidade*. Cavalcanti (2011) designa-os como *conceitos geográficos elementares*: a paisagem, o lugar e o território.

O conceito de paisagem entra nesta ligação como o elemento do espaço que é visível e vivido com os restantes sentidos. É a manifestação do movimento da sociedade através de formas objetivas e subjetivas que dão sentido ao espaço e, por este motivo, olhar para a paisagem significa “ (...) abordar as imagens construídas sobre o espaço, imagens dos alunos, e também imagens dos governantes (...) ” (Cavalcanti, 2011, p. 6). Sobre o conceito de lugar, já tivemos a oportunidade de explicar anteriormente, repetimos a ideia central que subjaz a este conceito, a ideia de espaço concreto, vivido, partilhado no quotidiano. No domínio educativo, o lugar proporciona também uma abordagem filosófica e didática que o professor pode seguir na direção do lugar ao mundo (Callai 2004; 2005; Hassler, 2009; Cavalcanti, 2011). Por fim, o conceito de território está relacionado com as “ (...) relações de poder, à estratégia de grupos sociais, mobilizados em contextos históricos e geográficos determinados, na produção de identidades e de lugares, no controle do espaço (...) ” (Cavalcanti, 2011, p 7). Na ligação entre estes três conceitos despontam questões relacionadas com a forma como os sujeitos praticam e se apropriam dos espaços da cidade, estando a compreensão desta ação associada a questões mais vastas como a identidade e a cultura.

É justamente na afinidade entre os conceitos de paisagem, lugar, território e de cidade, e na relação que estabelecem entre si, que encontramos fundamento para a exploração educativa da paisagem linguística. Analogamente, a compreensão da paisagem linguística ocupa-se da paisagem material, da linguagem que comunica, da forma como os sujeitos se

apropriam do espaço e da forma como este pode ser construído (in)visivelmente através dela, desempenhando um importante contributo para a criação de lugares e para o simbolismo que lhes é atribuído, manifestando relações de poder, dando visibilidade às aspirações e vozes do cidadão comum e do governante que a compõem. Para ler esta paisagem (linguística) também é preciso ir mais além do que é observável de imediato, procurar descobrir sentidos com um olhar espacial que

(...) nos permite fazer a leitura do território marcado pela história da vida das pessoas que ali vivem e torna-se fundamental para que não se fique apenas nas descrições do aparente, olhar e conseguir perceber o que está por detrás dessa aparência. Reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar, significa ler para além da paisagem (Callai, 2004, s/p).

Retomando a articulação do potencial educativo da cidade com o tópico da globalização, também a globalização, como vimos atrás, atribui às cidades dinâmicas e inter-relações marcadas por relações de poder que afetam o espaço público urbano e as ações das pessoas. Importa pois reconhecer que as crianças e os jovens são leitores, consumidores e (re)produtores importantes deste espaço público globalizado e globalizante e que têm também discursos (e *Discursos*)²⁹ muito próprios sobre os contextos globais e sobre a sua interconexão com o meio local. Para além de se referir a bens, produtos, serviços e interconexões económicas e culturais que operam a uma escala trans-local, a globalização é um processo próprio da população humana e, por este motivo, é necessário examinar de que forma o global é criado a partir de ações sociais, e, como tal, é estruturado pelas relações de poder, comportando diferentes tipos de envolvimento consoante os atores sociais (Hörschmann & van Blerk, 2012). Daqui retiram-se dois aspetos: por um lado, a relevância da exploração do contexto local, do contexto sociocultural ou do *milieu*³⁰ e da

²⁹ Gee (1999) descreve o Discurso com D maiúsculo como sendo o modo como o ser humano integra os elementos linguísticos da linguagem com outros elementos para além da linguagem, ilustrando com vários exemplos, tais como: diferentes formas de pensar, de (inter)agir, de sentir, acreditar, bem como da utilização de símbolos, instrumentos e objetos adequadamente (no tempo e nos espaços), o reconhecimento de diferentes identidades e atividades, a atribuição de significados ao mundo material, a distribuição de bens sociais de determinado modo, o privilegiar de alguns sistemas simbólicos e formas de conhecimento em detrimento de outros.

³⁰ Na perspetiva de Dürrschmidt o *milieu* representa a forma como transformamos o mundo e o tornamos nosso (citado por Hörschmann & van Blerk, 2012). A propósito do estudo das biografias de habitantes na cidade de Londres e da forma como essas pessoas tornam os espaços familiares, o pensamento de Dürrschmidt descreve o *milieu* (espaço e ambiente social) como uma ampliação do ambiente local, referindo ainda que num contexto de globalização e de processos de individualização o *milieu* individual é uma forma

sua *glocalização* (Robertson, 1992) em contextos educativos formais, como é a escola, e até mesmo em (articulação com) contextos não formais de ensino-aprendizagem – de que são exemplo os Museus, as Casas da Ciência³¹ e os Centros Etnográficos e Culturais que têm uma relação privilegiada com os espólios e exposições/mostras contemporâneas locais, nacionais e, em alguns casos, internacionais. Um segundo aspeto relaciona-se com a necessidade de se compreender como é que as crianças se relacionam com a globalização e com os seus processos na cidade, o que se verifica em comportamentos distintos e elementos caracterizadores do quotidiano urbano-infanto-juvenil. Hörschelmann e van Blerk (2012) referem alguns exemplos de formas através das quais as crianças e jovens se apropriam da globalização, tais como o consumo e a comodificação do tempo livre, assim como as culturas e subculturas juvenis urbanas (*skateboarding*, *graffiti*, o uso de tecnologia associado a formas de socialização ou o *hip-hop*).

O enfoque nas cidades num contexto de globalização envolve o debate de inúmeras temáticas com relevância na educação. A mais-valia deste contexto é de alguma forma reforçada pelo carácter intenso e multidimensional com que a globalização se tem feito sentir nos meios urbanos, impactando na natureza dos contextos sociais, culturais, tecnológicos, políticos e económicos, e contribuindo para a sua instabilidade e imprevisibilidade, envolvendo-os desta forma em inter-relações progressivamente mais complexas. Estes contextos urbanos globais tornam-se, assim, um importante e necessário objeto de análise e exploração educativa, alocando na sociedade os propósitos educativos quer como forma de atribuição de maior sentido aos conteúdos educativos, através do desenvolvimento da compreensão do que se passa no mundo local e global, quer como forma de desenvolver uma competência de intervenção nestes mesmos contextos por parte

que emerge de ambientes globais efémeros e de transição no sentido da sua (re)apropriação e familiarização (Dürschmidt, 1997). O autor destaca ainda o plural em *milieux* procurando reforçar a coexistência não intencional nem relacional de diferentes mundos pessoais e sociais dentro da complexidade da cidade global londrina. Seguindo o trabalho de Dürschmidt, Jayram (2007) explica que a forma urbana é constituída pelo seu local e pelo *milieu* (espaço). A primeira dimensão, o local, consiste na delimitação geográfica e administrativa da cidade. Por outro lado, o *milieu* identifica-se nos processos sociais, culturais e políticos ao redor dos quais se preenche a vida dos seus habitantes. Assim, o *milieu* está inserido na dimensão local mas transcende-a, ou seja, o *milieu* está inserido no local mas não é delimitado por este mapeamento geo-administrativo.

³¹ A título de exemplo de Ciência no espaço público exibida através da paisagem linguística, vejam-se os painéis informativos colocados junto do Eco Museu Marina da Troncalhada (Aveiro) e/ou os painéis de informação e sensibilização ambiental sobre a biodiversidade da ria no Caminho do Praião (canal de Mira da Ria de Aveiro, Gafanha da Encarnação, Ílhavo).

dos cidadãos. Deste modo, mais do que se explorar a globalização, importa compreender como ocorrem os processos globais a um nível mais local, mais próximo e menos abstrato. É conveniente referir que a globalização não é apenas contexto para a Didática mas também para o Desenvolvimento Curricular, o que inclui as orientações curriculares e sua transformação, dimensões do currículo verificáveis, por exemplo, na criação de linhas orientadoras, *standards* e estudos/avaliações internacionais, tais como o PISA (Programme for International Student Assessment), que contribuem não só para legitimar (novas) políticas educativas como também para ajustá-las e modificá-las mediante as exigências e perspectivas globais (Karseth & Sivesind in Yates & Grumet, 2011).

Alguns dos tópicos que podem ser explorados em educação passam necessariamente pelos problemas e desafios que as cidades enfrentam, desde o crescimento da população, pobreza, polarização social, constituição heterogénea do tecido demográfico, condições de saúde, planeamento e uso do terreno urbano, alojamento, até às questões da mobilidade urbana e problemas ambientais. São problemas e desafios distintos mas que, no entanto, partilham um carácter comum que resulta das diversas interações entre as agendas ambientais, económicas, sociais, demográficas, tecnológicas, culturais e políticas que atuam local e globalmente (Cabigon, 2006; Pacione, 2009; Tahseen & Hossein, 2012). É justamente por se considerarem estas agendas, bem como a diversidade e complexidade de problemas e desafios com os quais as cidades contemporâneas se deparam, que surge a relação com o desenvolvimento sustentável urbano no enquadramento teórico deste estudo.

Como vimos atrás, a existência das cidades é energizada pelos contrastes e dualidades que nelas coabitam, sendo a diversidade que preenche os seus espaços sociais e culturais exemplo disso mesmo. A cidade é o local por excelência onde a diversidade se justapõe e onde se constroem sentidos para os mundos contrastantes que nela se encontram (Amin, 2010). É o local onde a diversidade parece ser propulsora de si mesma, gerando-se, encontrando-se e transcendendo-se numa variedade de manifestações que a potenciam e se tornam um elemento vital ao desenvolvimento urbano e humano. Naturalmente que, no decorrer destes processos, surgem conflitos e tensões que ao serem entendidos também como desencadeadores de oportunidades para gerar contextos melhores, mais plurais, mais criativos e empreendedores não terão estendido a sua existência a construções mais negativas associadas à violência, terrorismo, marginalização, separatismo, discriminação, exclusão e alienação. Deste modo, as tensões e conflitos que existem poderão estar

imbricados na dinâmica da construção de sociedades integradas, que reconhecem o valor de todos e que assumem as diferenças não como *bunkers* culturais ou estandartes ideológicos cristalizados, mas antes como pontes para a prática da interculturalidade e para a aprendizagem sem, no entanto, se cair em abordagens folclóricas que destacam o exótico e o estranho. Neste sentido, Mendes (2010b) alerta para os inconvenientes de uma geografia escolar que, “na pretensão de responder ao desafio do multiculturalismo”, se reduz aos “aspetos externos e folclóricos (o dia da semana de um país, as canções, os vestidos, algumas fotografias turísticas, semana da cultura, ...)”, trabalhando o multiculturalismo de uma forma esporádica, fragmentada e estereotipada (p.5).

Assim, é importante que as experiências educativas resultantes da exploração da cidade, dos seus espaços e lugares e do seu multiculturalismo acedam, em primeiro lugar, às conceções que os alunos têm sobre estes temas e contextos e que as utilizem no sentido de promover o seu desenvolvimento cognitivo e moral (Mendes, 2010b). Por estes motivos, a diversidade linguística e cultural que se encontra no espaço público urbano, e as tensões que dela resultam, podem ser encaradas e exploradas como fatores positivos e capazes de promover a criatividade, o pensamento crítico, a abertura de espírito, a resiliência, a flexibilidade e o compromisso cívico, componentes essenciais para as práticas interculturais e que devem constar nas prioridades das agendas educativas para o século XXI.

*

Neste capítulo, apresentámos uma síntese de alguns dos temas da geografia do urbano que se consideraram relevantes no quadro desta investigação. Assim, demos particular relevo à noção de cidade, como contexto central deste estudo; aos problemas e desafios relacionados com a expansão urbana e aspetos sociodemográficos, focando a este propósito o conceito de desenvolvimento sustentável urbano e insistindo-se no desenvolvimento de um modelo integrado; retratámos a evolução do conceito de espaço público na sua ligação com as relações sociais; abordou-se a globalização e as suas manifestações no espaço público e relação com a diversidade linguística e cultural; e, por fim, explorámos o lugar e papel das crianças na cidade globalizada, bem como os múltiplos papéis que a cidade pode desempenhar do ponto de vista educativo, enumerando-se alguns temas e práticas educativos. Note-se que a seleção destes temas foi determinada por e serviu dois propósitos: primeiro, o de fundamentar abordagens e conhecimentos no campo da análise

da paisagem linguística, servindo de alicerce ao capítulo 2; segundo, o de permitir uma transposição para o contexto educativo, designadamente, pela sua pertinência e adequabilidade à criação de recursos educativos, como por exemplo o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* que apresentamos em apêndice e que se constitui como um exemplo de didatização da paisagem linguística urbana, como se verá na Parte II deste estudo.

Capítulo 2 – A paisagem linguística

2.1 O desenvolvimento do conceito de paisagem: das artes à geografia

2.2 Sobre a paisagem linguística:

2.2.1 *A cidade como texto* e os textos na cidade

2.2.2 A sociolinguística da *linguistic landscape*

2.2.3 Caracterização e expansão dos *linguistic landscape studies*

2.2.4 Funções, valores, atores e audiência da paisagem linguística urbana

2.3 A inserção da paisagem linguística na educação

2.3.1 Literacia de fora para dentro da escola: paisagem linguística, multimodalidade e multiliteracias

2.3.2 Paisagem linguística como recurso e contexto educativo: exemplos da sua didatização

2.1 O desenvolvimento do conceito de paisagem: das artes à geografia

We are all victims, whether we know it or not, of a way of thinking that sets the city apart from any other kind of environment. At the root of this confusion is one single error: the error which proclaims that nature is something outside of us, something green which we can perhaps enjoy as a spectacle or examine for future exploitation, but which is only distantly related to us (Jackson, 1951, citado por Blankenship, 2011).

Desde o seu surgimento, o conceito de *paisagem* tem vindo a agregar uma multiplicidade de significados que se reconstroem dinamicamente com o evoluir das representações dos sujeitos sobre o mundo, com o evoluir das sociedades e dos valores e ideais vigentes em cada época. *Paisagem* não é uma palavra à qual fiquemos indiferentes. A paisagem, evocadora de representações e resultado de interações, simboliza culturas e vidas que podem ser vistas e que são também uma forma de se verem ('a way of seeing' descrita por Cosgrove, 1998).

Etimologicamente, a origem da palavra *paisagem* remonta ao século XVI e deriva do vocábulo francês 'pays', denotando o sentido de região, território, país, vocábulo que deu origem, por sua vez, a 'paysage' (francês), 'paesaggio' (italiano), 'paisaje' (espanhol), 'paisagem' (português), 'paisatge' (catalão), 'peizaj' (romeno) (Gorter, 2006c; Vitte, 2007). Em hebraico utiliza-se o vocábulo 'nofl' (paisagem), que surgiu pela primeira vez no Livros dos Salmos, e que está relacionado com 'yafe' que significa 'algo maravilhoso' (Vitte, 2007; Ferraz, 2013). De acordo com Gorter (2006c), a palavra 'landscape' foi registada pela primeira vez em 1598, sendo um empréstimo do neerlandês 'landschap', como o significado de região. O surgimento do termo na Holanda deve-se ao desenvolvimento da própria conotação artística de paisagem, tendo-se desenvolvido e expandido a partir deste país como um género e tema da pintura. Parece ser consensual que o termo *paisagem* se tenha desenvolvido a partir do século XV-XVI, sobretudo a partir do Renascimento, devido ao crescente interesse pelo mundo natural, e também devido aos valores defendidos pelo Protestantismo (que depreciava as pinturas sagradas e as imagens religiosas, privilegiando a pintura da natureza), tendo sido largamente impulsionado pela pintura, nomeadamente pelo desenvolvimento das técnicas de perspetiva, profundidade e terceira dimensão (Salgueiro, 2001; Vitte, 2007; Pozzo & Vidal, 2010). Nesta época, o espaço adquiriu a categoria de entidade pictórica, com um horizonte definido (Vitte, 2007). De destacar aqui a contribuição técnica e artística dos trabalhos de Giotto, Giovanni

Bellini, Leonardo da Vinci, Ticiano, Jan e Hubert Eyck, Rembrandt, Canaletto, Johannes Vermeer. Importa referir que a partir do século XIX, a paisagem deixa de ser pintada na sua forma classicista, tornando-se menos idealizada. Os contributos de Charles Daubigny e Théodore Rousseau elevaram o *plein air painting*, privilegiando a pintura ao ar livre diretamente a partir da natureza (The J. Paul Getty Museum online, 2014). É também neste século que surge a fotografia (da paisagem) e se desenvolve o Impressionismo através de artistas revolucionários como Gustave Coubert, Renoir, Monet, que influenciam sobremaneira os trabalhos de Paul Cézanne e de Van Gogh. Já no século XX a pintura da paisagem continua a ganhar adeptos e a fotografia é reconhecida como uma forma de arte, uma nova forma de linguagem e de comunicação visual (The J. Paul Getty Museum, 2014; Taschen, 2005). Destaca-se, a partir de 1916, Ansel Adams, fotógrafo paisagístico norte-americano, que tira nesta data as suas primeiras fotografias no Yosemite National Park (Califórnia). O avanço da industrialização, as ameaças globais e os desastres ecológicos acabam por reforçar o contributo do género *paisagem*, permitindo a sua continuidade ao longo do século XX, quer na pintura quer na fotografia. A partir da segunda-metade do século XX, a definição de paisagem é novamente desafiada e pressionada a incluir noções de paisagem urbana, paisagem cultural, paisagem industrial, arquitetura paisagística, aumentando a popularidade da fotografia (The J. Paul Getty Museum, 2014). No decorrer deste percurso, no qual se confirma que o desejo de ver a cidade precedeu os meios para o satisfazer (De Certau, 1984), é possível verificar também a evolução da representação pictórica da paisagem urbana, a pintura da *cityscape*. Aqui destaca-se Canaletto, no Rococó do século XVIII, com a arte da *veduta* (vista), retratando as paisagens urbanas venezianas, arquiteto de cidades ordenadas pelo ser humano, onde as figuras humanas são vivas e vibrantes. Canaletto foi considerado o *artista do cenário urbano* (Levey, 1989), tendo muitos dos seus trabalhos sido realizados para turistas da época, *connaisseurs* europeus, aristocratas ingleses e editores cosmopolitas (Weinhardt, Jr., 1958; Baetjer & Links, 1989; Levey, 1989; BBC, 2014; The National Gallery, 2014).

Tal como nas artes, a própria origem do conceito científico de paisagem surge associada ao Renascimento, em particular às expedições marítimas realizadas e ao consequente e inerente desenvolvimento de novas formas de representar o mundo para além das, e rompendo com, as representações religiosas que dominavam até então. A *landschaf*t passa ocupar um lugar de destaque na Geografia na Alemanha do século XIX ao

constituir-se como uma disciplina científica, ainda que o conceito não tivesse um sentido preciso, podendo significar quer uma porção limitada da superfície da terra possuindo um ou mais elementos geradores da sua unidade, quer a aparência da terra tal como era percebida pelo observador (Salgueiro, 2001). A Geografia de Humboldt, na Alemanha do século XIX, aporta ao conceito a possibilidade de análise de vários elementos da natureza como um conjunto, trazendo a inovação dos binómios de uma visão do mundo subjetiva-objetiva, estético-científica e ideal-material (Silveira, 2012).

O carácter polissémico que reveste o conceito de *paisagem* envolve-o em múltiplos níveis de significados trazidos pela arte, pelo imaginário e pela geografia (Bertrand, 1968, tradução de 2010; Cosgrove, 1998; Vitte, 2007). Com efeito, encontra-se no conceito de paisagem a junção da materialidade com o preenchimento simbólico, tornando-se uma forma de representação, um produto das relações humanas, uma forma de ver o mundo e uma forma de nos apresentarmos aos outros e a nós próprios, sendo consequentemente um objeto cultural (Cosgrove, 1998; Salgueiro, 2001; Cauquelin, 2008; Ferraz, 2013). A paisagem é pois uma construção social (Nye, 1997). É precisamente por estes motivos que Ferraz (2013) afirma que “ (...) Ao obter a paisagem como objeto de estudo podemos associá-la a um texto que pode ser lido e explanado de diversas maneiras, porém ao interpretá-la devemos nos atentar a esta vasta gama de elementos que a envolvem” (p. 2).

Assim, percebe-se que a paisagem também contribui para o desenvolvimento da identidade e, por este motivo, pode ser entendida como um meio através do qual se constrói a identidade de um lugar, percebendo-se então que seja uma representação (um ideal que faz sentido) e uma existência material (Mitchell, 1991; Harner, 2001, *in* Roca & Oliveira 2005), entendimento particularmente relevante no caso da paisagem linguística, como veremos à frente.

Procurando compreender como se processa a compreensão da paisagem, apresentaremos o modelo de percepção³² desenvolvido no campo das ciências ambientais por Backhaus, Reichler & StremLOW (2008). De acordo com estes autores, a paisagem pode ser conceptualizada de acordo com um modelo que inclui quatro polos de percepção: subjetivo-“indivíduo”; simbólico – “cultura”; intersubjetivo – “sociedade”; físico – “natureza”. Este

³² “According to Schiffman and Kanuk (2000:147), perception may be defined as “a complex process by which people select, organise and interpret sensory stimulation into a meaningful picture of the world”. Disponível em http://ir.dut.ac.za/bitstream/handle/10321/83/lekhanya_2006.pdf?sequence=5.

modelo, desenvolvido no campo das ciências ambientais é relevante para o nosso estudo no campo da paisagem linguística dado ser possível fazer transposições para alguns aspetos relacionados com a análise da paisagem linguística. O modelo baseou-se nos três níveis da paisagem propostos por Berque em 1986 – biofísico, social e subjetivo –, acrescentando-lhe um quarto polo, o cultural. A propósito da variedade definições de paisagem, os autores explicam que o entendimento científico sobre a paisagem depende do polo onde nos posicionamos, o que significa que um sociólogo tenderá naturalmente a centrar-se no polo intersubjetivo, enquanto um biólogo ou geomorfólogo no polo físico. Passamos a explicar cada um destes polos.

O polo físico diz respeito aos elementos que percecionamos numa paisagem e que a materializam, como, por exemplo, os rios, as florestas, as estradas, os edifícios. Os autores advertem que esta evidência física dos objetos não lhes atribui um significado imediato no sentido de que as paisagens são/significam o que se observa sem ter em consideração os diferentes pontos de vista. Essa é uma visão mais própria das ciências naturais que procuram descrever os elementos biológicos e naturais e analisar os impactes humanos nos processos naturais. Entendida apenas como o conjunto de elementos visíveis, a paisagem regressa à ideia de *landschaft* concebida no século XVIII e baseada numa conceção aristotélica da natureza (Bartel, 1970, citado por Neto, 2008). No polo físico consideramos não apenas a evidência física de elementos do meio natural mas também os elementos que fazem parte da paisagem urbana e que muitas vezes coexistem, como é o caso de Aveiro com a sua Ria, canais e biodiversidade lado a lado, ou compondo uma cidade particular.

O polo subjetivo percebe o sujeito de duas formas: primeiro como centro das emoções, sensações e perceções, solicitando todos os sentidos, e não apenas o visual, no processo de deteção da paisagem; e segundo, como um indivíduo que faz parte da sociedade mas que é detentor de um grau de liberdade tal que lhe permite selecionar aspetos da paisagem que são do seu interesse e contar a sua própria história sobre determinada paisagem. Uma paisagem pode conter tantas histórias (significados) quanto o número de indivíduos que as narram, conclusão importante no campo da atribuição de significados à paisagem linguística, como veremos mais à frente. Este polo subjetivo acaba por se relacionar com o polo simbólico que diz respeito à conceção de padrões culturais e estéticos e de símbolos. A forma como os indivíduos percebem o mundo e as diferentes paisagens que os rodeiam é mediada por padrões visuais e linguísticos concebidos nos seus ambientes culturais, de que

são exemplos sistemas de interpretação do mundo dados pela arte. A arte, como vimos no início deste ponto, tem tido um papel determinante na evolução das representações sobre a paisagem desde o desenvolvimento das técnicas de perspetiva até à fotografia da paisagem e à valorização do meio urbano como paisagem.

Por fim, o polo intersubjetivo ou social apoia-se na ideia de que a paisagem é um produto de práticas sociais, ideia desenvolvida por Cosgrove, em 1984, em *Social formation and symbolic landscape*. As práticas sociais, como o desporto, o lazer ou o comércio são consideradas em função das suas dimensões sociais e económicas, associando-as, no caso da última, a certos valores de utilização (por exemplo na agricultura ou no turismo) e valores de mercado (exploração da propriedade, exploração de vistas privilegiadas, etc.). Neste polo insere-se ainda a autenticidade da paisagem e a sua relação com o sentimento de pertença a um local, assim como com o desenvolvimento de diferentes representações sobre a paisagem em função de pontos de vista distintos (por exemplo, pontos de vista dos habitantes de um determinado local e pontos de vista de turistas). Aqui consideram-se também os aspetos provenientes de decisões políticas que influenciam a paisagem que, desta forma, pode constituir-se como uma fonte de conflitos e tensões originadas por diferentes partes interessadas que concorrem para a definição e composição da paisagem (novamente uma semelhança com a paisagem linguística, como veremos à frente).

Por tudo o que foi dito, e assumindo a paisagem como uma construção social, conclui-se que a paisagem é um gerúndio, ou seja, a paisagem tem um carácter em construção, cuja dinâmica resulta da (interpret)ação de múltiplos agentes:

The word "landscape" is also a verb, referring to the active process of changing the appearance of the world, and this landscaping occurs incessantly, though hardly as a meticulously planned activity. The result is a concatenation of many choices, ranging from state laws to the decorative whims of property owners who introduce new plants into a region (Nye, 1997, p. 64).

Na impossibilidade de exprimir o termo em língua portuguesa, *landscaping*, em inglês, traduz esta ideia da *paisagem como um verbo* que exprime o processo de mudar e cujo resultado é, como diz Nye (1997), a concatenação de várias escolhas de entidades que vão desde as escolhas individuais às regulamentações de entidades governamentais. Por este motivo a paisagem pode ser percebida como um texto (Kneale, 1998), tal como a cidade, como se verá no próximo ponto.

2.2 Sobre a paisagem linguística

2.2.1 *A cidade como texto* e os textos na cidade

La métaphore du texte permet de reconnaître que le paysage urbain est organisé d'une façon intelligible; le modele textuel permet de décrire l'articulation de différents facteurs intervenant dans cet effet d'ordre et de sens (Mondada, 2000, p. 38).

A cidade pode ser analisada nos seus processos de codificação e decodificação como se se tratasse de um texto composto na interação social. Vista assim, a cidade pode ser percebida como um texto que a organiza de uma forma inteligível, como lemos na epígrafe.

A leitura da cidade processa-se de formas distintas, formas essas que compõem um conjunto sociosemiótico tradutor das práticas de significação que passam pela sua materialidade, mas também pela sua imaterialidade, movendo-se entre os sentidos denotativos e conotativos, como acontece com a compreensão das produções da paisagem linguística. Por este motivo, interessa-nos discutir e compreender a expressão metafórica *cidade como texto*.

Historicamente, a compreensão da *cidade como texto* tem origem no planeamento urbano de Kevin Lynch (1960), na geografia cultural de Peirce Lewis (1979) e na semiologia de Roland Barthes (1967; 1997) e, nos anos oitenta e noventa do século XX, na interpretação pós-estruturalista de James Duncan e Nancy Duncan onde se insiste na pluralidade de sentidos e interpretações que os diferentes atores podem atribuir ao texto da paisagem (cf. Duncan & Duncan, 2009).

Nos anos 60 do século passado, Lynch, como vimos no capítulo 1, preocupa-se com a enumeração dos elementos que compõem a imagem da cidade percebida como um símbolo da sociedade complexa, onde os sujeitos e os elementos estáticos participam no seu espetáculo, produto de vários atores. Lynch destaca a importância da forma, reconhecendo a importância de outros fatores na construção da imagem da cidade como o significado social atribuído a um determinado local.

Roland Barthes refere-se à cidade como um discurso com uma linguagem muito própria: “The city is a dicourse and this discourse is a truly language: the city speaks to its inhabitants, we speak our city, the city where we are, simply by living in it, by wandering through it, by looking at it” (1997, p. 168). No entanto, Barthes, ao considerar literalmente

a *cidade como texto*, enuncia alguns problemas em transportar a expressão para fora do plano metafórico, ou seja, passar da metáfora para a descrição da significação. Considerando a dificuldade em passar do plano metafórico, Mondada (2000) propõe que se abandone a expressão a favor de um questionamento dos textos e dos discursos que circulam na cidade e que, de certo modo, fazem a cidade de uma forma performativa, privilegiando uma definição de urbanidade com maior pendor na dimensão simbólica do que na material.

Peirce Lewis, no seguimento da dificuldade apontada por Barthes, apresenta um conjunto de axiomas, que comparou a regras gramaticais, para auxiliar a leitura da paisagem. Na sua interpretação, ler as paisagens é uma tarefa que não é tão fácil como ler livros uma vez que estas são desorganizadas, têm páginas em falta, são sucessivamente editadas por muitas pessoas com “*caligrafias ilegíveis*”. Nesta conceção “(...) landscapes can be read, but unlike books, they were not meant to be read” (Lewis, 1979, p. 2). Os axiomas de Lewis são um importante contributo também para o ensino formal, escasso e pouco encorajado, da leitura das paisagens: “Very few academic disciplines teach their students how to read landscapes, or encourage them to try” (Lewis, 1979).

Na perspetiva mais recente, a noção de texto é expandida para contemplar todas as produções culturais, insistindo na assunção de que nenhum olhar sobre a paisagem é neutro ou puramente objetivo e, por isso, são valorizadas as diferentes leituras não só individuais como também as que se manifestam em discursos culturais que as influenciam (Duncan & Duncan, 2009). Paralelamente, esta perspetiva reconhece o peso do valor simbólico das paisagens mas não lhes atribui uma função exclusivamente simbólica dado que a paisagem resulta de esforços performativos que implicam muito envolvimento por parte dos sujeitos, tempo e custos económicos que têm como objetivo o cumprimento de uma utilidade, que pode passar pela atuação de identidades de grupo.

Do ponto de vista da investigação, Duncan e Duncan (2009) fazem um reparo importante que se prende com a magnitude das análises que é permitido aos investigadores efetuar ao procurarem compreender as histórias e os discursos culturais que sustentam as leituras de determinada paisagem. É referido que, neste caso, a análise será uma reconstrução de natureza especulativa mas que pode ser melhor sustentada se considerar diversos tipos de fontes de dados, como por exemplo o acesso a documentos variados, arquivos e

entrevistas. Para além disso, o investigador não deve *presumir demasiada intencionalidade* por parte dos que desenham a paisagem,

The processes by which powerful interests manage to establish the naturalness of the status quo cannot be assumed, as these are historically and culturally specific. Nor would it be valid to presume too much intentionality on the part of those who participate in designing the landscape. It is incumbent on the researcher to figure out how certain interests are served without assuming coordination of efforts or conspiracy (Duncan & Duncan, 2009, s/p).

Esta não *presunção de demasiada intencionalidade* é particularmente interessante no estudo da paisagem linguística porque muitas das vezes os autores elaboram os seus textos não pensando nas leituras que dali resultarão. Comprovámos esta questão aquando dos telefonemas aos proprietários de espaços comerciais de Aveiro procurando perceber a construção e justificação *bottom-up*. Um dos entrevistados referiu mesmo que uma parte da designação comercial foi efetuada com base no critério histórico associado ao tipo de produto comercializado (i.e., o país que historicamente tem tradição naquela área), a outra parte da escolha linguística não foi considerada relevante pelo autor, correspondendo ao critério da originalidade da designação do espaço comercial (manifestado em expressões como “soar bem” ou “resultar bem”). Certamente que identificar uma intenção assumida por parte dos autores de não privilegiar umas línguas em detrimento de outras não significa que a investigação não se possa focar nos usos sociais que as línguas têm, tendo em vista a identificação e compreensão das tendências manifestadas na paisagem linguística quer das línguas mais utilizadas quer das menos utilizadas.

Com efeito, o tratamento da *cidade como texto* revelador da realidade social não é novo. Já Victor Hugo, no seu romance de 1831, *Notre-Dame de Paris*, fazia uma alusão à *materialidade da cidade*, nomeadamente através dos significados simbólicos manifestados nos edifícios/monumentos históricos e nas leituras e mensagens que evocavam (Barthes, 1967; 1997; Thompson, 2006; Lefebvre, 2003). Esta alusão reporta-se, sobretudo, à importância da arquitetura como veículo de mensagens, onde os monumentos, em particular as catedrais, eram os principais meios através dos quais os artistas podiam expressar, disseminar e perpetuar as suas ideias até à invenção da imprensa no século XV (Thompson, 2006):

Human kind has had no thought of any importance which has not been written down in stone. Why? Because all thoughts, whether they be religious or philosophical must be perpetuated. Because an idea which has shaken a generation must shake others, must leave a trace. Yet how precarious is the immortality of a manuscript! A building is another, long-lasting and resistant kind a book! (Thompson, 2006, p. 59, tradução da autora).

Para além da materialidade da cidade, a toponímia também constitui um elemento de leitura da cidade, contribuindo para a criação de espaços imaginados. Sobre esta relação De Certau (1984) referia que a própria toponímia da cidade é composta por constelações que ordenam hierárquica e semanticamente a superfície da cidade, operando de acordo com arranjos cronológicos ou históricos que vão perdendo o valor inicial para ganharem significados variados atribuídos pelos transeuntes, formando mesmo itinerários imaginados. Assim, os topónimos “seem to be carried as emblems by the travellers they direct and simultaneously decorate” (p. 104).

Os transeuntes e residentes ganham um lugar central na produção dos textos da cidade e na leitura da cidade como um conjunto de textos, movendo-se entre eles enquanto caminham, uma forma mais rica ou *elementar* (De Certau, 1984) de experienciar a cidade, quando comparada com a viagem recorrendo a meios de transporte. Nesta produção e movimento quotidiano encontramos a grande contradição da transparência e opacidade: nem sempre ou raras vezes se repara nos textos da cidade ao ponto de se gerar uma “cegueira” que caracteriza a prática da cidade, conduzindo ao extremo de se poder concordar que “It is as though the practices organizing a bustling city were characterized by their blindness” (De Certau, 1984, p. 92). Esta ideia aproxima-nos de Lewis (1979) quando este refere que as paisagens, ao contrário dos livros, não são produzidas para ser lidas. O carácter contraditório leva-nos à explicação de que a *cidade como texto* não é resultado apenas da sua composição material, mas antes se constitui como uma *matriz cultural* (cf. Cabral 2000; Holzer, 2004; Maia, 2008 a propósito do conceito de *paisagem como matriz* atribuído a Augustin Berque, 1998), mas também social e simbólica (Peixoto, 2009) e, consequentemente, integrando representações que nunca são neutras (Hoelscher, 2009) e detêm uma forte carga subjetiva (Pacione, 2009).

As três últimas dimensões, a cultural, a social e a simbólica, deixam-nos perceber que a cidade é lida de modos distintos influenciados quer por questões de género e étnicas (Maia, 2008) quer pelas classes sociais dos sujeitos que se apropriam e verbalizam um espaço público que se presta “a múltiplas e diversas representações” (Peixoto, 2009, p. 5).

A metáfora da *cidade como texto* ou a *paisagem como texto* inclui na sua compreensão os textos das culturas e dos contextos particulares aos quais a cidade pertence. São textos de onde se extrai ou se lê a sociedade e os seus valores políticos, económicos e sociais. Por isso, há que pensar as implicações tidas nos textos produzidos, na sua linguagem, nas relações de poder e ideologias e discursos que os originam, que muitas vezes são provenientes de redes de atores (Kneale, 1998), e que nem sempre estão visíveis ou nem sempre são facilmente “lidos”. Concomitantemente, a *cidade como texto* revela a hegemonia de uns discursos e o silêncio ou o silenciar de outros (Peixoto, 2009).

Na interpretação da *cidade como texto*, o conceito de “texto” é percebido de uma forma ampla, com produções multimodais, incluindo pinturas, fotografias, vídeos, mapas (Kress & van Leeuwen, 2001; 2006; Maia, 2008). Este conceito, tal como é percebido no quadro teórico que se privilegia neste estudo, remete para qualquer forma que represente significados sociais, o que inclui pinturas, paisagens e edifícios, assim como as palavras escritas (Pacione, 2009). Note-se que a característica de multimodalidade inerente ao conceito de “texto” aproxima-se da sociosemiótica da cidade “(...) in which power congeals into a range of sign systems, from monuments, to street girds, advertising, film and literary representations, etc., media forms and practices (...)” (Stahl, 2009, pp. 256-257). A partir da perspetiva da multimodalidade, a sociosemiótica recorre a todos os meios disponíveis para produzir significados, considerando a sua forma particular de configurar o mundo e enfatizando a dimensão social na medida em que os significados emergem sempre de sociedades e culturas específicas (Kress, 2004). Os textos multimodais são textos que têm mais do que um “modo” fazendo com que o significado seja comunicado através de uma sincronização de modos (Walsh, 2006). Jewitt (2005) sublinha que até os textos impressos básicos são multimodais, ideia que valoriza os vários recursos semióticos, como por exemplo, a fonte, o espaçamento, a cor e a imagem, considerando-os elementos comunicativos e não meramente decorativos.

À luz deste enquadramento a cultura e o contexto atuam no processo de produção de significados dos textos que observamos na cidade, por exemplo, ao ler a sua paisagem linguística. A cidade surge, então, como um espaço discursivo composto de textos que são social e culturalmente produzidos. Isto deve-se ao facto de os significados sociais serem construídos em torno de uma cultura específica, que determina o que é considerado na produção de sentidos, revelando os interesses do produtor de um texto (Kress, 2004), e,

acrescentamos, do leitor, estabelecendo uma *polifonia entre os que produzem e os que recebem* (Sabatier, Moore & Dagenais, 2013). Assim, a paisagem das ruas ou a *streetscape* torna-se “ (...) an urban trope, topos and part of its typology that can be made to say a great deal about a city, its people, its histories and its culture” (Stahl, 2009, p. 254). Também Mondada (2000) se referiu à *polifonia* da cidade, declarando-a como uma característica resultante dos processos dinâmicos e complexos que nutrem e exibem a complexidade do caráter urbano e que ocorrem em níveis distintos, tais como: nas estratégias descritivas que estruturam e articulam as componentes espaciais e conceptuais da cidade; nas vozes diferentes, justapostas ou conflituantes, minoritárias ou hegemónicas, especializadas ou generalistas; nas várias línguas, em copresença dentro do mesmo local ou distribuídas por locais diferentes, excluindo-se ou misturando-se. Nesta linha evoca-se um «princípio de hibridização» que define a urbanidade (Mondada, 2000) e que compreendemos na medida em que o urbano e a cidade integram a pluralidade, apropriam-se da heterogeneidade, características incontornáveis para a construção do espaço público contemporâneo.

Por todos estes motivos a paisagem linguística no nosso estudo é considerada uma forma de texto urbano que dá a ler os valores da sociedade, as agendas políticas e económicas, os movimentos sociais, as culturas de diferentes povos, numa paisagem linguística existente, oferecendo a possibilidade de se reescrever, numa paisagem linguística emergente. Engloba, pois, um conceito de texto mais vasta “ (...) comme un espace discursif au sein duquel prennent place des signes à décoder et à interpréter ainsi que des représentations, des positionnements identitaires, des rapports à la réalité sociale et au pouvoir (...)” (Sabatier, Moore, Dagenais, 2013, p. 140). A paisagem linguística como texto urbano não só exprime a reprodução do poder como também torna visível a sua contestação (cf. Maia, 2008). Um exemplo claro é a utilização dos *graffiti* como forma de intervenção ou contestação do tipo *bottom-up* (i.e., no domínio do privado, do cidadão comum). Em Aveiro encontramos alguns exemplos que ilustram esta ideia, podendo observá-la no conjunto de imagens que traduzem protestos contra as políticas de austeridade postas em prática pelo governo português num contexto de crise económico-financeira internacional que irrompeu em 2008.



Fotografia 3: *Graffiti* “Trust me I’m a banker”, Rua Carlos Aleluia

Fotografia 4: *Graffiti* Moliceiro “orçamento”, Rua Carlos Aleluia



Fotografia 5: *Graffiti* “Greve geral”, Avenida Santa Joana



Fotografia 6: *Graffiti* “Eu ♥ FMI”, Rua Carlos Aleluia

No estudo da paisagem linguística lê-se a cidade como um *texto vivo e híbrido* (Malinowski, 2012), onde a linguagem se constrói e reconstrói no exercício da vida quotidiana e onde as possibilidades comunicativas, exponenciadas pela criatividade e agendas dos sujeitos, são imensas. Vista desta forma, a metáfora da cidade como um texto, permite concluir que a cidade e a condição urbana são compostas de locais e lugares onde a sociedade se vê e se manifesta através de múltiplas camadas que podem ser percebidas de acordo com os espaços experienciados, imaginados e ideológicos a que Lefebvre se referiu.

É evidente que este texto é complexo, denso e multifacetado. Quer os seus atores, quer os produtores, quer os leitores são movidos e/ou condicionados por uma teia de fatores, ou seja, pelas circunstâncias do seu *eu* e pelas circunstâncias históricas, políticas, económicas e socioculturais. Recorde-se que a paisagem (linguística) é uma forma de ver, é uma perspetiva sobre a cidade na sua materialidade mas também na sua subjetividade e intersubjetividade, tal como nos quatro polos de perceção da paisagem que descrevemos no ponto precedente.

2.2.2 A sociolinguística da *linguistic landscape*: a necessidade da expansão para uma sociolinguística da escrita

La (socio)linguistique est donc une science en devenir, mais elle représente l'avenir de la linguistique, d'une linguistique qui prendrait en compte toute la complexité sociale sans laquelle les locuteurs utilisent leurs langues (Calvet, 2011a, p. 124).

Words and images are like shells, no less integral parts of nature than are the substances they cover, but better addressed to the eye and more open to observation (Santayana, 1922, citado por Goffman, 1956, s/p.).

Os estudos de paisagem linguística enquadram-se numa nova tendência da sociolinguística e da linguística aplicada (por exemplo, ao nível das políticas linguísticas e da educação), alicerçando este posicionamento na procura da compreensão do fenómeno do multilinguismo, sobretudo, em espaços urbanos, ou seja, na procura das evidências e consequências do contacto linguístico, bem como das questões associadas à transmissão de ideologias e manifestação de relações de poder através das escolhas e das políticas linguísticas quer no sentido *bottom-up* quer no sentido *top-down*. Na verdade, o estudo da paisagem linguística constitui-se como uma quebra na sociolinguística tradicional – que se ocupa, desde a sua fundação, da língua falada – ao centrar-se nos usos sociais da língua/linguagem escrita. Estudos efetuados em Israel revelam mesmo que a paisagem linguística não representa nem replica os padrões utilizados pelos indivíduos nos discursos orais, dizendo antes respeito aos recursos linguísticos que os sujeitos e as instituições utilizam no espaço público, o que nos leva à ideia da *construção simbólica do espaço público* (Ben-Rafael et al., 2006).

Os recursos linguísticos disponíveis resultam do multilinguismo que caracteriza o mundo e que proporciona o contacto linguístico que faz parte da paisagem linguística e cujos agentes tanto podem ser o indivíduo isoladamente como a comunidade, sendo o resultado destes contactos de línguas uma das preocupações primordiais da sociolinguística (Calvet, 2011a).

A sociolinguística, que tem na sua origem raízes antropológicas e sociológicas, desenvolveu-se a partir dos anos 1960, e define-se como o estudo da língua nos seus contextos sociais e o estudo da vida social através da linguística (Coupland & Jaworski, 1997; Calvet, 2011a; Paulston & Tucker, 2003). Investigações realizadas surgem associadas a outras expressões/abordagens, tais como a análise do discurso e a etnografia da fala (a *ethnography of speaking* de Hymes), a sociologia da língua (Fishman, 1997) ou “*language in a social perspective*” (Halliday, 1997). Em 1972, Joshua Fishman (1997) distingue ainda dois tipos de subdivisões da sociologia das línguas: a descritiva e a dinâmica. A primeira, a descritiva, procura responder a um conjunto de questões: quem fala (ou escreve), que língua (ou que variedade linguística), a quem se dirige, quando, onde e com que finalidade. Estas questões-chave definem e norteiam os estudos em sociolinguística. Fishman explica que a sociologia descritiva das línguas procura revelar os padrões socialmente aceites de uso das línguas, bem como os padrões de comportamento e de atitudes para com as línguas em redes e comunidades sociais. A subdivisão dinâmica procura explicar o porquê e o como a organização social do uso da língua e o comportamento perante a língua pode ser seletivamente distinto nas mesmas redes ou comunidades sociais em ocasiões diferentes. Esta distinção, em particular a primeira, permite-nos fazer uma chamada de atenção para os estudos da paisagem linguística sobre as atitudes perante as línguas (cf. Rosenbaum et al. 1977; Landry & Bourhis, 1997; Aiestaran, Cenoz & Gorter, 2010; Raga, 2012) e dos estudos que destacam a georreferenciação linguística assim como a relação da presença de determinadas línguas em certas áreas de atividade socioeconómica, identificando padrões de utilização (cf. Barni, 2006; Gao, 2005; Barni & Bagna, 2009).

As principais abordagens deste campo são a sociolinguística do multilinguismo (que inclui a sociologia da língua e o construtivismo-crítico), a sociolinguística variacionista e a sociolinguística etnográfico-interacional (Bell, 2013).

A questão da integração do prefixo *social* na linguística e do significado que este traz ao campo da sociolinguística é debatida desde a sua fundação. Sobre esta questão, Hymes (1997) explica que o nascimento de um conceito híbrido como a sociolinguística se deve à lacuna na relação com a realidade verificada nas disciplinas que estudam as línguas até aos anos 1960. Na década de 1970, Hymes explica que os problemas sociais que envolvem as línguas e o seu uso passam a ganhar um destaque superior, sobretudo, a partir dos contextos das cidades norte americanas e das nações em desenvolvimento, destacando os problemas na educação, os grupos minoritários e as políticas linguísticas. Para Hymes, reconhecido como o fundador da sociolinguística, as principais preocupações da sociolinguística giram em redor de três orientações que sustentam os objetivos de relevância e de realismo social: 1) *o social assim como o linguístico* (dirigindo-se aos problemas sociais que integram os usos das línguas); 2) *uma linguística socialmente realista* (salientando o variacionismo e a validade e sustentando-se em dados retirados da sociedade), 3) e *uma linguística constituída socialmente* (preocupada com o significado social, referencial/contextual e com a língua como parte do comportamento comunicativo e da ação social). Estas três orientações constituem a posição de Hymes em torno da relação entre o social e o linguístico na teoria sociolinguística.

Na mesma época, a redundância do termo *sociolinguística* é apontada por Labov e Halliday nos seus trabalhos pioneiros. Labov (1997a) inicia uma das suas publicações aludindo a interpretações do termo *sociolinguística* como se existisse uma teoria linguística que não fosse social, colocando, por este motivo, alguma resistência na utilização do termo, pese embora o reconhecimento de que uma “*socially realistic linguistics*” fosse remota nos anos 1960: “I have resisted the term sociolinguistics for many years, since it implies that there can be a successful linguistic theory or practice which is not social” (p.1). Na mesma linha de pensamento, Halliday (1997) afirma que “The study of social man presupposes the study of language and social man” (p.31), sendo esta uma preocupação que desde sempre fez parte de algumas perspetivas da linguística.

Décadas mais tarde a discussão em torno do termo *sociolinguística* continua. Já na corrente europeia, Calvet (2011b) refere-se ao termo como sendo uma tautologia uma vez que toda a linguística é uma ciência social: “ (...) je propose d’ailleurs d’écrire (socio)linguistique pour bien montrer que le préfixe est appelé à tomber puisqu’à mes yeux la linguistique est

par essence une science sociale et que le terme sociolinguistique est une forme de tautologie” (p. 7).

Ainda nesta discussão, Cameron (1997) opõe-se a uma interpretação do conceito *sociolinguística* do tipo “a língua reflete a sociedade” que diz ser reveladora de uma teoria social ingénua e simplista, reclamando um conceito de língua como uma *instituição social* profundamente articulado com a cultura, a sociedade e as relações políticas a todos os níveis:

The ‘language reflects society’ account implies that social structures somehow exist before language, which simply ‘reflects’ or ‘expresses’ the more fundamental categories of the social. Arguably, however, we need a far more complex model that treats language as *part* of the social, interacting with other modes of behavior and just as important as any of them (Cameron, 1997, p. 57).

A sociolinguística assenta, então, em torno de alguns princípios fundadores que norteiam o estudo da língua (falada). Em primeiro lugar, a sociolinguística centra-se no estudo das línguas nos contextos sociais; em segundo, procura compreender através de estudos empíricos de componente fortemente descritiva³³, valorizando a língua que é utilizada no quotidiano, onde se inclui a noção de variedade (*variety*) no núcleo dos seus interesses investigativos (Lillis, 2013). O princípio da variedade refere-se quer aos usos (funções, práticas, géneros) quer aos utilizadores (classe social, género, idade, etnicidade, etc.) e inclui um conceito relacionado, a variação (*variation*). A linguística variacionista é uma herança dos estudos da década de 1960 de *estratificação social em Nova Iorque* conduzidos por Labov (Labov, 1997b) e da *diferenciação social do inglês em Norwich* de Trudgil na década de 1970 (1997). O variacionismo centra-se no estudo de características linguísticas que variam em fatores sociais como a idade ou o género, tendo a fonologia um lugar central em muitos estudos. Esta corrente clássica diz respeito à procura e análise quantitativa de padrões na variedade linguística entre falantes, grupos de falantes e domínios de utilização, princípio que mais recentemente se tem vindo a abandonar a favor

³³ A abordagem descritiva distingue-se pelo estudo e caracterização da língua de grupos específicos de pessoas em situações variadas sem considerar qualquer tipo de noções preconcebidas de correção ou favorecimento de uma língua de um grupo social em detrimento de outra de outro grupo (Mesthrie, 2000). É uma abordagem diferente do prescritivismo que se preocupa com a correção linguística ao nível da gramática, vocabulário, significado e pronúncia (Mesthrie, 2000).

do princípio da transposição que considera os movimentos linguísticos entre contextos, tempo e espaço (cf. Rampton, 2000).

Os estudos sobre a paisagem linguística encontram uma relação de complementaridade também com a tradição francófona dos estudos da sociolinguística urbana (Calvet, 1991; 2011a; 2011b; Bulot, 2001a; Bulot, 2011b; Bulot & Veschambre, 2006), embora sejam apontadas algumas divergências entre as duas esferas investigativas (cf. Bulot, 2011b). A sociolinguística urbana pode ser definida como uma sociolinguística da urbanização e dos discursos, ou seja uma sociolinguística que se preocupa com a produção e a organização discursivas dos espaços sociais relacionando com a perspectiva teórica e política da sustentabilidade e da ecologia das línguas (Bulot, 2001a; 2011c). De acordo com os contributos de Bulot (2001a; 2001b), a sociolinguística urbana tem como objetivos centrais: a) a análise dos discursos epilinguísticos que procuram marcar a ocupação e apropriação do espaço urbano pelos grupos sociais, valorizando os contextos de uso; b) a descrição da comunidade social urbana; c) o desenvolvimento de uma abordagem crítica dos efeitos dos discursos no espaço social e vice-versa.

A especificidade do campo da sociolinguística urbana em relação a uma sociolinguística geral faz sentido pois é na cidade onde o contacto de línguas é mais notório e para onde a urbanização e as migrações fazem convergir uma variedade de grupos de locutores que trazem consigo as suas línguas (Calvet, 2011a). Relativamente à especificidade do campo em relação à sociolinguística geral, Bulot (2011a) distingue-as através do tipo de entendimento feito da cidade: no caso da sociolinguística urbana a cidade é considerada como uma matriz discursiva que determina as práticas em espaços que são heterogéneos e instáveis e resultado de uma construção social, falando por isso de uma «*mise en mots*» ao invés de falar no multilinguismo na cidade como um conjunto de línguas presentes num espaço pré-existente e determinado. É esta «*mise en mots*» que define o estudo e a análise das correlações entre línguas e espaços (*co-variance*), o que inclui a sociosemiótica dos espaços e a hierarquização das práticas (estratificação sociolinguística).

Quanto à metodologia associada à investigação em sociolinguística esta foi-se definindo através da adaptação de métodos e instrumentos utilizados quer na antropologia quer na sociologia, o que fez incluir, transversalmente, o compromisso com o método empírico, obtendo dados a partir de observações com recurso a gravações áudio e/ou vídeo, entrevistas, questionários, discussões do tipo *focus group* (Paulston & Tucker, 2003;

Coupland & Jaworski, 2009). De referir igualmente que o *design* etnográfico, quer em estudos quantitativos quer em estudos qualitativos, tem assumido um papel de destaque na sociolinguística moderna (cf. Hymes, 2009; Coupland & Jaworski, 2009; Rampton et al., 2004; Rampton, 2007; Rampton, Maybin & Roberts, 2014).

As características etnográficas da sociolinguística moderna conduzem também à emergência de uma sociolinguística da escrita. O interesse etnográfico permite olhar para aquilo que é considerado como o objeto de estudo na sociolinguística, os usos da língua no quotidiano, análise que dá especial importância ao contexto. Ora é precisamente neste sentido que concordamos com Lillis (2013) quando afirma que a escrita é uma dimensão-chave dos usos e práticas linguísticas quotidianas. Portanto, aqui, encontramos não só a explicação do interesse etnográfico na escrita como também uma justificação que legitima a inserção da escrita como objeto de estudo da sociolinguística, e que encontramos nos estudos da paisagem linguística. É nesta tendência emergente que iremos centrar as nossas considerações nos restantes parágrafos deste ponto.

No início desta síntese tivemos já oportunidade de referir que a sociolinguística se ocupa, principalmente, da língua falada, secundarizando o estudo da escrita. No entanto, começam a ganhar destaque estudos que defendem a legitimidade da inclusão da língua escrita no escopo da sociolinguística e que interessam particularmente ao estudo que apresentamos (Sebba, 2009; 2012; Ben Said, 2011; Blommaert, 2012; Blommaert, 2013; Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013).

Como vimos há pouco, um primeiro argumento a favor da legitimidade da inclusão do estudo dos textos escritos no escopo da sociolinguística prende-se com o facto de estes registos, em todos os seus géneros textuais, constituírem exemplos dos usos da(s) língua(s) no quotidiano (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). Este argumento conduz-nos à desmistificação da primazia dada pela (socio)linguística ao discurso oral, como ato comunicativo natural, sobre a escrita (cf. Harris, 2009; Lillis & McKinney, 2013) e sobre os sistemas de escrita (Sebba, 2009). De acordo com Sebba (2009) os sistemas de escrita, uma vez estabelecidos, tendem a ser conservadores, mas, de qualquer forma, é possível a mudança que no caso dos sistemas alfabéticos pode dever-se às situações de contacto linguístico. Este acaba por ser o exemplo do alfabeto português que, após o Acordo Ortográfico de 1990, passou a incluir as letras k, w e y. A abordagem sociolinguística aos sistemas de escrita de Sebba é enquadrada nos estudos de literacia que os toma como

práticas sociais. Uma leitura que destacamos deste estudo é a referência aos sistemas de escrita como marcos de diferenciadores e de pertença que contribuem para a criação de identidades (étnica, nacional, política, religiosa, etc.) e para a diferenciação de grupos sociais em diversos níveis de organização social. Este poder diferenciador dá-se, de uma forma global, ao nível do próprio sistema de escrita mas também no interior dos sistemas de escrita. Aqui surge o exemplo do alfabeto romano e as propriedades icónicas e simbólicas resultantes do uso de diferentes tipos de letra ou letras/caracteres. Sebba apresenta o exemplo do tipo de letra negro gótico e do *umlaut* para indexar uma “Germanness”. Deixamos o registo de outros exemplos, tais como: os tipos de fonte com um estilo lembrando o desenho dos caracteres chineses ou japoneses, o que remete para uma orientalidade, ou os tipos de letra celta que nos transportam para uma “irishness”, ou ainda o tipo de letra basca que remete para a identidade do País Basco sendo por isso uma construção ideológica de pendor nacionalista que marca tanto a paisagem linguística e semiótica como o espaço físico e social (cf. Järlehed, 2012).

No quadro deste argumento a conceção da escrita é inserida no campo mais vasto da literacia do quotidiano, seguindo uma perspetiva etnográfica, onde a literacia, entendida como uma prática social, é situada e se centra nos diversos contextos através dos quais as pessoas se envolvem na escrita, na leitura e noutras formas de comunicação (Prisloo & Baynham, 2008; Lillis, 2013). Assim, o conceito de literacia, com o qual concordamos, e que se encaixa nesta argumentação, sustenta a investigação dos textos da paisagem linguística urbana, traduzindo-se na ideia de que “Literacy practices are thus studied as variable, contexted practices which link people, linguistic resources, media objects, and strategies for meaning-making in contextualised ways” (Prisloo & Baynham, 2008, p.6).

Do ponto de vista etnográfico, a análise da escrita como prática social encontra nos *literacy events* de Heath (1982), uma adaptação dos *speech events* através dos quais Hymes propôs a análise da língua falada (Hymes, 2009), e nas *literacy practices*, conceito de Street que surge no início dos anos 1980 (Street, 2003; 2009), os seus primeiros avanços. Os *literacy events* surgem num contexto investigativo que procurava estudar empiricamente as formas de extrair significado a partir de fontes escritas. Heath (1982) definiu-os como “occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies” (p.50). De uma forma particularmente relevante no contexto infantil, Heath enumera alguns exemplos destes *literacy events*, como ler/ouvir

histórias de adormecer, ler caixas de cereais de pequeno-almoço, ler sinais de *stop* e ler anúncios publicitários na televisão, interpretar instruções de jogos e brinquedos. Nestes exemplos encontramos a referência a textos que também estão presentes da paisagem linguística de espaços públicos, conforme os interpretamos aqui, e que estão presentes em espaços privados, materializando-se em objetos de consumo privado, neste caso embalagens de bens alimentares e brinquedos. A autora sugere ainda que nestes *eventos de literacia* “(...) participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events” (p. 50).

As *literacy practices* de Street referem-se às práticas sociais e às concepções de leitura e de escrita, isto é, “the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts” (Street, 2003, p. 79).

Ambos os contributos ultrapassam a abordagem que trata a literacia como uma competência técnica e neutra, deixando sublinhado o privilégio da abordagem da literacia como uma prática social, contextual e culturalmente sensível. Luke e Freebody (1999) explicam que literacia é uma prática social uma vez que está sujeita às ações e às relações de poder dos contextos locais (salas de aula, locais de trabalho, comunidade, casa, etc.) que podem ser, como descrevem estes autores, *imprevisivelmente idiossincráticos* em função das posições e escolhas das pessoas. É, pois, uma prática social porque é também mediada e influenciada pelas relações de poder que podem ser assimétricas e ideológicas. Deste modo, a abordagem educativa (da literacia) e a forma como o professor explora os textos não são ideologicamente neutras, tal como os contextos e os sujeitos que fazem emergir os textos não o são. Os textos representam então diferentes pontos de vista. Existe uma multiplicidade de significados, que compõem o que Luke & Freebody (1999) designam de *sistema de significados*, que estão disponíveis e são permeáveis às experiências e conhecimentos de cada um e que podem ser reconfigurados e assumir formas novas e híbridas.

Assim, na visão plural da literacia como prática social, as *práticas de literacia* variam de contexto para contexto, permitindo olhar para os significados e usos quotidianos da literacia reconhecendo a especificidade de cada contexto (Street, 2003; 2009). Estes acabam por ser os fundamentos que definem os “*New Literacy Studies*” e que trazem a perspetiva etnográfica ao estudo da literacia. Os “*New Literacy Studies*” incluem ainda nos

seus fundamentos a concepção de literacia como texto e, neste sentido, fala-se não só de literacia mas também de literacias, de multiliteracias, de multimodalidade e das suas potencialidades ao nível educativo no período da literacia emergente (desde os primeiros anos de escolaridade) confrontada com contextos comunicativos cada vez mais multimodais (New London Group, 1996; Kress, 2004; Jewitt, 2005; Albers & Harste, 2007; Street, 2003; 2009; Kalantzis & Cope, 2008; Walsh, 2006; 2009; Albers & Sanders, 2010; Yamada-Rice, 2011).

Focou-se já dois dos três imperativos que Lillis e McKinney (2013) apresentam na sua justificação para que a sociolinguística se foque nas práticas de escrita do quotidiano, o *imperativo etnográfico* e o *imperativo educativo*. A estes dois junta-se um terceiro, o *imperativo digital* que coloca questões sobre a forma como é utilizada a linguagem e a comunicação nas tecnologias digitais no dia-a-dia. A propagação dos novos *media* e das tecnologias digitais de comunicação tem contribuído para a alterar as condições e os modos de produção de literacia, o que tem resultado, em alguns contextos, na criação de situações de desigualdade no acesso a infraestruturas críticas da escrita, facto que deve trazer ponderação nos juízos enunciados a propósito de diferentes realidades em diferentes locais do mundo (Blommaert, 2013).

Prosseguindo a enumeração dos argumentos a favor da consideração da escrita nos estudos de sociolinguística, Blommaert (2013) assume que o campo da sociolinguística tem negligenciado desde sempre a escrita e o enorme potencial analítico que esta prática social comporta no sentido de nos revelar algo sobre a componente social dos seres humanos: “ (...) it enriches our view of how people solve problems, organize their lives in relation to others, adjust and create environments, and innovate ideas as well as social structures and modes of conduct” (p.456).

Alcançam-se, deste modo, os fundamentos da génese da sociolinguística que estão presentes na teoria que alicerça os estudos da paisagem linguística como um contexto real onde é possível analisar o multilinguismo. Do ponto de vista sociolinguístico, a paisagem linguística “(...) offers a rich domain of “real life”, authentic language in very dynamic and energetic uses” (Shohamy & Gorter, 2009, p.3). Neste contexto, o multilinguismo refere-se ao uso de mais do que uma língua e é uma abordagem que abarca, de forma integrada, o estudo das línguas em contacto, das funções das línguas na sociedade, dos grupos ou comunidades em contacto e, na aceção de produção oral, o estudo do discurso

dos indivíduos, utilizando mais do que uma língua (Clyne, 1997). Este último tópico não será tanto o alvo dos estudos sobre paisagem linguística, que se ocupam dos textos multilingues no registo escrito, ainda que haja apelos para uma reconceptualização do conceito que englobe o que é ouvido e falado no espaço público da cidade, como veremos mais à frente.

Como resultado do multilinguismo é possível apontar algumas consequências sociais e políticas que se manifestam, por exemplo, no âmbito do maior ou menor estatuto atribuído às línguas, às medidas decorrentes das políticas linguísticas, às atitudes das comunidades relativamente às línguas e aos contextos multilingues, o caso específicos dos grupos de imigrantes e as políticas relacionadas, as línguas da escolarização e a existência ou ausência da consideração das línguas das comunidades imigrantes. Paralelamente, a questão da escolha dos sujeitos ou, de uma forma mais ampla, da sociedade multilingue por uma ou outra língua é determinada por vários fatores que Clyne (1997) enumera, tais como: o interlocutor, o papel desempenhado na relação entre os sujeitos, o domínio (casa, escola, trabalho, etc.), o tópico (assunto associado a diferentes experiências), o local (o carácter público ou privado de alguns edifícios ou ruas pode gerar situações de alternância códica ou *code-switching*), o canal de comunicação (presencial, telefone, internet, oral/escrita), o tipo de interação (formal ou informal) e a função fática (associada à alternância códica e ao uso de uma língua para criar um efeito específico, recorrendo, por exemplo, à mudança de tom na voz). Para além desta especialização funcional das línguas, surge ainda, como consequência, a manutenção ou mudança de língua, efeito que depende de fatores sociais assim como do estatuto e valor económico da(s) língua(s), de causas demográficas e de medidas decorrentes e apoios institucionais (Clyne, 1997; Mesthrie & Leap, 2000).

As consequências do multilinguismo não se esgotam nas dimensões sociais e políticas, interessando-nos particularmente destacar também as consequências a nível linguístico, algumas das quais são observáveis nos textos da paisagem linguística. Estas consequências ocorrem nos processos de transferência e integração lexical, nas mudanças gramaticais e no *code-switching* (Clyne, 1997; Swann, 2000; Swann & Sinka, 2007). Passamos a explicar, começando por fazer uma ressalva a propósito do lugar da alternância códica na escrita.

Em primeiro lugar, quando Poplack e Sankoff (1984), Clyne (1997) ou Swann (2000), entre outros autores, se referem ao *code-switching* como consequência do multilinguismo estão a referir-se ao discurso oral, à conversação. Esta estratégia comunicativa implica a produção de um discurso oral no qual é utilizada mais do que uma língua ou variedade(s) numa frase ou entre frases durante uma conversação.

O *code-switching* não é sinónimo de outros fenómenos decorrentes das situações de contacto linguístico, como é o caso dos estrangeirismos e empréstimos, dos *pidgins* ou dos crioulos ou das variedades dos “*new englishes*”. Consolidando esta ideia, Poplack e Sankoff (1984) lembram que o *stock* lexical de uma língua pode conter várias palavras emprestadas de outras línguas que uma análise linguística histórica e comparativa permite identificar, sublinhando que, no entanto, uma análise sincrónica pode tornar esta identificação mais problemática. Esta dificuldade é notória na análise dos discursos orais onde a decisão sobre a identificação de um item lexical de uma língua utilizado na produção numa outra língua como empréstimo não é inequívoca uma vez que podemos estar perante fenómenos desiguais:

It may constitute all or part of a code-switch, which is a phenomenon quite distinct from borrowing. It may be a manifestation of incomplete acquisition of one of a bilingual's two languages. It might be a momentary lapse of the type often classified as 'interference'. Or we might want to characterize it as still another kind of result of language contact (Poplack & Sankoff, 1984, p.99).

Um argumento que é possível utilizar para perceber os fenómenos do emprego de palavras estrangeiras prende-se com a necessidade que os indivíduos têm de utilizar determinada palavra que não encontra uma correspondência disponível na(s) sua(s) língua(s) ou para criar um efeito estilístico (Clyne, 1997). Para além do *code-switching*, dos estrangeirismos e dos empréstimos lexicais, podem ocorrer ainda alterações gramaticais, como, por exemplo, a perda das flexões verbais ou o emprego sobregeneralizado de marcas de plural ou de género (Clyne, 1997).

As situações de multilinguismo no formato escrito embora apresentem combinações de línguas não se podem analisar da mesma forma que as produções orais com *code-switching*. Como esclarece Sebba (2012), o que existe em comum entre o *code-switching* conversacional e o multilinguismo dos textos escritos são os atos de criatividade, do brincar com a(s) língua(s), dos atos transgressores, dispensando e desrespeitando a norma monolingue. Os textos escritos que mais se aproximam do *code-switching* são os diálogos

em romances, cartas e conversações de *e-mails*, sendo estes exemplos aqueles que surgem sob a designação de '*code-switching escrito*' (Sebba, 2012). Quanto às diferenças, Sebba (2012) destaca que outros géneros textuais em nada se assemelham às conversações ainda que envolvam mais do que uma língua. Este é o caso da maioria dos textos, se não da totalidade, dos textos escritos que encontramos na paisagem linguística, como cartazes, avisos, anúncios publicitários, nomes de espaços comerciais e de placas direcionais, entre outros, que para além de uma dimensão linguística contém uma dimensão visual que coadjuva a produção de significados. Do mesmo modo, este tipo de textos, os textos escritos (multilíngues), apresentam características de multimodalidade (Piller, 2003; Jewitt, 2005; Kress & van Leeuwen, 2006; Jaworski & Thurlow, 2010; Sebba, 2012).

Como se foi deixando enunciar ao longo deste ponto, a sociolinguística da paisagem linguística é uma sociolinguística da escrita que está particularmente atenta ao fenómeno do multilinguismo e das situações de contacto linguístico, considerando a complexidade da comunicação contemporânea e, por isso, incluindo a multimodalidade na sua composição e análise. Estes aspetos que caracterizam a sociolinguística da escrita, e com os quais o nosso estudo se identifica, valorizam a literacia do quotidiano como um objeto de investigação e como um recurso educativo importante no contexto comunicativo que marca a sociedade contemporânea. Por este motivo, acreditamos que a escrita do quotidiano, em particular a escrita exposta no espaço público, merece ser alvo de tratamento educativo desde os primeiros anos de escolaridade.

2.2.3 Caracterização e expansão dos *linguistic landscape studies*

Their story begins on the ground level, with footsteps (De Certeau, 1984, p.87).

Once you have started to study the language on the signage in urban environments, the experience of walking down a shopping street is forever different (Gorter, 2012, p. 10).

Como podemos ler na epígrafe de De Certeau, tudo começa com o caminhar, uma forma elementar de experienciar a cidade. É também desta forma que, a determinado momento, se conduz qualquer investigação da paisagem linguística: caminhando nas ruas da cidade, prestando atenção aos locais percorridos, observando com o intuito de procurar os textos e as imagens, ganhando consciência do cenário que nos rodeia no quotidiano e do qual fazemos parte. É, como anuncia Gorter (2012), uma experiência que uma vez iniciada

transforma para sempre a percepção que temos dos espaços e lugares que nos rodeiam onde quer que estejamos no mundo, no cumprimento de momentos da vida pessoal e profissional.

Como vimos anteriormente, a cidade é um sistema simbólico onde proliferam, no sentido de Lefebvre, representações e discursos e práticas de significação vividas/experimentadas, imaginadas e ideológicas que revestem a semiótica urbana e os aspetos de produção de significados ligados ao poder quer no sentido *top-down* quer no sentido *bottom-up* (Stahl, 2009).

Os diferentes enfoques atribuídos ao estudo das cidades, tais como a sua materialidade, a cultura, a política e legislação, a componente social e a economia são reveladores do crescente ecletismo que caracteriza os estudos urbanos (May et al., 2005). Assim, fazendo referência a este diálogo que ocorre entre várias disciplinas sobre a cidade, procuraremos estabelecer uma ponte entre cada um dos enfoques enumerados por May et al. (2005) – material, político-legislativo, cultural, económico e social – e o estudo da paisagem linguística, pontes que nos permitem interligar o capítulo 1 deste estudo com este segundo capítulo. Temos, pois, a cidade olhada com múltiplas perspetivas, que destacam elementos do urbano e da sua sociologia e onde é possível particularizar a leitura ao nível da constituição da paisagem linguística e dos usos sociais das línguas e das formas de comunicação mais amplas, como podemos verificar em seguida:

- Uma *cidade material*, constituída pelas ruas, pelos muros, pelas praças e avenidas, pelos edifícios e residências, e por outras infraestruturas físicas;
- Uma *cidade política e legislativa*, da qual fazem parte as políticas e legislação que se manifestam na dominação, no poder, na governação, nas políticas públicas, na educação e na previdência;
- Uma *cidade cultural*, onde a cultura surge manifestada na imaginação, na diversidade, nas representações e ideias, nos símbolos, na arte, nos sentidos, na religião e na estética;
- Uma *cidade económica* ou a *economia da cidade* caracterizada pela divisão do trabalho, pela escala, pela produção e consumo, pelo comércio e práticas de comodificação;

- Uma *cidade social*, onde se verificam desigualdades económicas e de género, e onde ocorrem os movimentos sociais, os protestos e motins, a segregação, a cidade do espaço público e da vida quotidiana.

Estas perspetivas acabam por, de forma semelhante, representar cidade vista através das lentes da paisagem linguística, constituindo-se como as principais dimensões do campo de estudos. A estas dimensões acrescentamos ainda a dimensão histórica (Gorter, 2006; Huebner, 2006; Backhaus, 2007; Cenoz & Gorter, 2008c) e a dimensão educativa (Cenoz & Gorter, 2008a; 2008c; Dagenais et al., 2009; Shohamy & Waksman, 2009; Blommaert & Huang, 2010; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012; 2014; Hancock, 2012; Sayer, 2006; entre outros). Debruçar-nos-emos sobre estas dimensões no final deste ponto. Os movimentos humanos contemporâneos, decorrentes da globalização, comportam a transformação da realidade social, cuja dinâmica origina, por sua vez, outros novos fenómenos e outros movimentos de pessoas. Nos ambientes urbanos, onde estas trajetórias se intensificam e onde são mais visíveis, a deslocação e circulação de pessoas acarreta conjuntamente um movimento de culturas, crenças, filosofias, conhecimentos e, por isso, move associadamente diferentes modos de ver o mundo, de falar sobre e com ele, de o narrar e de perceber. As línguas adquirem aqui um papel importantíssimo, por exemplo, ao nível dos processos, componentes e formas de comunicação integradas na apropriação de lugares e de ideias, na conquista do sentimento de pertença a um lugar, na forma como se gere o histórico pessoal com os *inputs* que, consciente ou inconscientemente, acrescentamos aos locais por onde vamos vivendo, e integradas ainda nos diálogos entre o *eu*, a construção de um *nós* e o respeito e compreensão pelo *outro*. Portanto, as línguas contribuem para o (re)desenhar permanente das paisagem urbana. A paisagem linguística faz assim parte deste mosaico maior que é a vida humana e parte das interações sociais ao longo da História no planeta Terra. Mais do que comunicar, as línguas e indexam significados sociais, evocando lugares, épocas, grupos, classes e géneros, transportam ideologias e servem o poder (Bell, 2014). Como já se deixou indiciar no capítulo 1 a propósito da conceção de espaço público na ótica dos estudos da paisagem linguística, esta última é uma poderosa ferramenta política, cívica, e de discussão pública, que permite dinamizar e tornar visíveis as controvérsias do espaço social, revelar e negociar as agendas políticas, culturais, sociais e económicas. Com efeito, “(...) LL is not only the manifestations of social structure and dynamics but also an arena through which various

agendas are being battled, negotiated and dictated” e, neste sentido, tornam-se meios de construção do espaço público (Shohamy & Waksman, 2009, p. 321).

A existência de paisagem linguística não é algo de novo. Tem feito parte das sociedades, remontando a sua produção à formação do espaço público e à Antiguidade Clássica. A novidade reside antes no estudo científico da paisagem linguística, estudo que procura compreender o complexo fenómeno do multilinguismo, sobretudo, mas não exclusivamente, em ambiente urbanos e na crescente complexificação e diversidade que caracteriza o tecido social urbano, bem como a evolução tecnológica e digital do século XX. Tomemos como exemplo a Pedra Roseta, datada de 196 a.C.: é considerada um dos mais importantes textos bilingues encontrados. Contém um texto, um decreto do corpo sacerdotal do Antigo Egipto, escrito em duas línguas, o egípcio e grego clássico, e utilizando três alfabetos, o hieróglifo, o demótico e o grego. O texto em egípcio foi escrito em duas versões: em hieróglifos, egípcio antigo, e em demótico, egípcio tardio. Mas por que razão a necessidade de criar um documento bilingue em 196 a.C.? Em primeiro lugar, no topo da Pedra Roseta, encontra-se o hieróglifo egípcio, o sistema de escrita utilizado para documentos muito importantes ou religiosos; no meio, surge o demótico, o alfabeto cursivo comum do Egipto; e em terceiro, em baixo, encontra-se o grego, a língua e o sistema de escrita utilizado para a legislação egípcia da época. Desta forma, o texto poderia ser lido por elementos de entidades distintas – membros da religião, oficiais do governo e legisladores –, vendo-se assim espelhada a intenção de leitura dos textos, a sua hierarquização e o cumprimento de diferentes funções das línguas numa situação nítida de contacto linguístico. Estamos, pois, perante um exemplo histórico de paisagem linguística de que são exemplo similarmente o códex Hammurabi, a inscrição Behistun, o Meneketel ou o Taj Mahal onde predominam várias funções, desde a informativa, a reguladora e normativa, à religiosa e de tributo/homenagem que contribuíram para a formação do espaço público (cf. Coulmas, 2009; Gorter, 2013).

Vários séculos depois, e a partir do século XX, surgem também nas cidades outras duas invenções que acabam por revolucionar a decoração da paisagem urbana, fazendo parte integrante dela, o *lettering* ou os tipos de letra e a publicidade de rua, esta última considerada por Gordon Cullen “ (...) a contribuição mais importante do séc. XX para a paisagem urbana” (1971, 2010, p. 153). O urbanista explica que, desde o momento em que o pregoeiro deixa de se ouvir nas cidades, passando a usar cartazes que podiam ser lidos

por todos, o *lettering* multiplica-se em quantidade e em variedade, estando presente um pouco por todo o lado:

Não há, por assim dizer, um único metro da paisagem urbana em que não se veja o nome de uma casa, uma tabuleta, um letreiro de estrada, um *placard* publicitário, um painel para afixação de cartazes, uma placa indicando o trajeto dos autocarros, ou o nome de uma rua (Cullen, 1971, 2010, p. 95).

Como referimos no início, a globalização tem contribuído para encurtar distâncias e aproximar diversidades, mudando os cenários políticos, económicos, socioculturais e comunicacionais, em particular nas cidades onde este dinamismo se torna mais visível. Do ponto de vista da diversidade linguística e cultural que a paisagem urbana manifesta e acolhe, por exemplo revelando elementos da sua dimensão linguístico-comunicativa, a partilha e construção sustentável de espaços multilingues é um dos desafios que persiste e que as sociedades do século XXI enfrentam. Com uma consciência crescente sobre a relevância que a paisagem linguística tem na compreensão do fenómeno do multilinguismo na sua relação com outras características mais amplas das sociedades e dos povos, proliferam no meio académico, a partir de finais dos anos 1970 mas, sobretudo, a partir do ano 2006, os estudos centrados nos textos multilingues presentes no espaço público. A grande maioria dos estudos tende a dirigir a sua atenção para os contextos e comunidades no meio citadino, assumindo a paisagem linguística como um reflexo de padrões comunicativos complexos da vida em contextos urbanos e como um índice de práticas de linguagem, culturas étnicas, valores e história das comunidades (Ben-Rafael et al., 2006; Shohamy & Waksman, 2009; Todd Garvin, 2010).

Dos estudos pioneiros que se debruçaram sobre a análise da paisagem linguística destacamos o de Rosenbaum et al. (1977), Calvet (1990; 2011b), Landry e Bourhis (1997), Lucci et al. (1998), Scollon e Scollon (2003), Reh (2004), Bagna e Barni (2005a; 2005b), Backhaus (2006; 2007), Ben-Rafael et al. (2006), Cenoz e Gorter (2006) e Huebner (2006), alguns dos quais já tivemos oportunidade de ir mencionando (cf. Backhaus, 2007, e Gorter, 2013, para uma restrospectiva mais detalhada).

O estudo de Rosenbaum et al. (1977) apoiou-se em dados recolhidos no ano de 1973 numa rua chamada Keren Kayemet Street, em Jerusalém, e teve como intuito principal perceber em que medida se utilizava o inglês e qual a dimensão desta utilização naquele contexto urbano próximo do centro comercial da cidade. De uma forma mais concreta, os autores

procuraram perceber em que medida: i. o inglês é utilizado como língua franca pelos israelitas; ii. os israelitas recorrem ao inglês como língua de comunicação global para dar indicações turistas; iii. os israelitas aceitam que a população estrangeira se dirija a eles em inglês; e iv. a língua inglesa é encontrada no espaço público da cidade. Para tal, conduziram várias entrevistas aos proprietários de espaços comerciais, procederam a audiograções na rua para contabilizar o número de pessoas que utilizam o inglês bem como para determinar a proficiência e atitudes dos sujeitos face ao inglês, e reuniram um total de 50 fotografias da paisagem linguística da rua Keren Kayemet. A análise dos 50 casos da paisagem linguística revelou que o alfabeto latino e o hebraico surgem de forma igualmente proeminente em cerca de um terço dos casos, e em apenas um terço dos casos não surge o alfabeto latino. Descobriu-se também que o alfabeto latino transporta, na maioria dos casos, o inglês, indicando a tentativa de explorar o “*snob appeal*” desta língua (p.187). Para além disso, verificou-se que o uso do inglês é mais frequente nos itens privados do que nos governamentais e é mais visto do que ouvido na Keren Kayemet Street.

No início dos anos 1990, o *ambiente gráfico* revelado nos muros das cidades de Paris e de Dakar foi objeto de estudo de Calvet (1990; 2011b), estudo sobre o falaremos mais à frente no ponto relativo às funções das línguas na paisagem linguística. De referir que no meio académico francês não proliferam muitos estudos sobre a paisagem linguística, pese embora a herança da tradição dos estudos de sociolinguística urbana fortemente marcados pela investigação de Thierry Bulot como vimos anteriormente. Para além de Calvet, destacamos a investigação conduzida nos finais dos anos 1990 na cidade de Grenoble, em França, por Lucci et al. (1998). É um estudo que se debruça na generalidade dos itens que fazem parte dos escritos (manuscritos e tipográficos) urbanos e suburbanos de Grenoble, descrevendo as estratégias comunicativas bem como as funções dos textos inscritos em letreiros de lojas, placas de toponímia, *graffiti* e *tags*, explorando o lícito e o ilícito, o público e o privado, o institucional e o comercial. De destacar neste estudo a descrição das possibilidades e dos percursos de leitura do espectador face aos escritos, ou seja, debruçam-se sobre o cidadão em leitura num espaço dinâmico, em movimento, com diferentes velocidades e que se caracteriza pela riqueza de atividades que compõem a cena urbana. Os autores falam ainda da dificuldade em ler e em falar sobre os escritos e afirmam relativamente ao arbítrio do espectador que

Lire ce qu'il voit, chercher ce qu'il pourrait lire (...), commenter ce qu'il choisira de «lire», s'en amuser ou l'analyser éventuellement. Chaque participant en cheminement libre a carte blanche quant à sa manière de procéder. Il se peut s'arrêter, revenir en arrière, ne pas tout parcourir (p. 271).

É, de um modo análogo, que Shohamy e Gorter (2009) testemunham que a linguagem no espaço público é feita pelas pessoas e para as pessoas por razões meramente funcionais mas também simbólicas, sendo que muito do valor investigativo da paisagem linguística reside justamente nestes aspetos, ou seja, na procura da compreensão das mensagens, dos significados e dos contextos criados pelas pessoas e dirigidos às pessoas que têm autonomia para decidirem envolverem-se com os textos ou para escolher ignorá-los: “People are the ones who hang the signs, display posters, design advertisements, write instructions and create websites. It is also people who read, attend, decipher and interpret these language displays, or, at times, choose to overlook, ignore or erase them” (p. 1). Note-se que aqui a noção de espaço público como lugar físico e como lugar de debate considera inclusivamente os espaços virtuais (por exemplo, os *websites*) que caracterizam uma boa parte da vida atual e que, graças ao desenvolvimento tecnológico, têm vindo a modificar as relações humanas.

Com efeito, algumas relações de dicotomia ganham um particular interesse na análise da paisagem linguística, isto é, a leitura e a não leitura, o envolver e o não envolver, o contemplar ou o apagar, a própria presença e a ausência intencional de determinadas línguas permite direcionar o olhar analítico e a procura da compreensão da magnitude e do papel da paisagem linguística na construção do espaço público e na manifestação dos usos da(s) língua(s) e da linguagem em contextos de vida reais e autênticos. Assim, a paisagem linguística acaba por intersetar vários campos de estudo que veiculam perspetivas distintas mas complementares, desde o planeamento urbano, estudos urbanos, geografia social, arquitetura, à sociologia, semiótica, comunicação, linguística (aplicada), literacia, economia (Gorter, 2006c; Shohamy & Gorter, 2009; Blommaert, 2012).

Um marco importante no campo da paisagem linguística surgiu em 1997 com o estudo de Landry e Bourhis onde se destaca a utilização do termo *linguistic landscape* bem como a introdução de uma definição explícita apoiada na descrição da função simbólica e informativa, sustentando a investigação no quadro teórico da vitalidade etnolinguística. Foi um estudo realizado no contexto escolar canadiano que acabou por introduzir a primeira, e

invariavelmente a mais referenciada, definição do conceito: “*The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration*” (p.25). Regressaremos novamente a este estudo ao longo deste capítulo.

Scollon e Scollon (2003) trazem um avanço teórico significativo ao campo da paisagem linguística ao desenvolverem a perspectiva da geosemiótica, definida como “(...) the study of the social meaning of the material placement of signs and discourses and of our actions in the material world” (p.2). Nesta perspectiva, os autores argumentam que o significado dos itens disponíveis no espaço público provém do seu posicionamento contextual social e cultural. Isto significa que o significado é criado através da compreensão do como e do onde estão localizados os itens linguísticos no mundo material, ou seja, a colocação física da linguagem no mundo e os significados que essa materialidade concreta traz (como por exemplo, uma placa memorial em bronze significa que esse item irá permanecer muito tempo naquele local; ou uma folha de papel regular com um anúncio de aluguer de quartos para estudantes, com o número de telefone recortado para ser retirado por potenciais interessados significa, o que aquele item não permanecerá muito tempo na paisagem linguística).

O estudo de Reh (2004) no município de Lira (Uganda) traz igualmente um contributo de referência para campo da paisagem linguística ao propor uma taxonomia para categorização e análise dos itens que fazem parte da paisagem linguística, tendo influenciado estudos subsequentes, como, por exemplo, o estudo de caso da cidade de Tóquio desenvolvido por Backhaus (2006; 2007). Note-se que o Uganda tem 40 línguas indígenas e o inglês é a única língua oficial do país. A língua lwo é utilizada no ciclo de estudos equivalente ao 1.º CEB português, mas sem continuidade ao longo dos ciclos seguintes nos quais a educação é feita exclusivamente em inglês, com exceção de Luganda, no sul do Uganda. A maioria da população do distrito de Lira fala a língua lwo, também designada lango, como a sua primeira língua. Reh (2004) propôs um modelo para analisar e descrever os textos multilingues em diferentes regiões, domínios e sociedades utilizando parâmetros como: a mobilidade espacial do objeto no qual se inscreve o texto, a visibilidade do multilinguismo (visível ou encoberto) e o tipo específico de

disposição/composição da informação multilingue (duplicado, fragmentado, sobreposto, complementar).

Do *Centro di Eccellenza della ricerca Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia* na Università per Stranieri di Siena (Siena, Itália) surgem vários modelos para o mapeamento e estudo do pluri- e do multilinguismo urbano, modelos que são descritos, por exemplo, em Bagna e Barni (2005b) e em Barni (2006) e que são designados por modelo *Toscane Favelle*, modelo *Monterotondo-Mentana* e modelo *Esquilino*. O primeiro modelo de análise pretende dar uma representação gráfica das línguas presentes e utilizadas, o número de falantes e a sua condição numa determinada área, pretendendo passar de dados estatísticos para um paradigma demolinguístico; o modelo desenvolvido em segundo lugar, *Monterotondo-Mentana*, pretende mapear o plurilinguismo presente no território recorrendo a tecnologias avançadas localizadas no *Laboratorio Mobile di Relivazione Sociolinguistica* assim como a inquéritos, vídeo e audiograções dos falantes sobre os usos e contactos linguísticos e sobre as suas atitudes e percepções sobre as línguas em vários contextos sociais (família, escola, trabalho, ...); o modelo mais recente, o *Esquilino*, desenvolve um mapeamento sistemático e digital do território, apresentando a distribuição das línguas dos imigrantes manifestadas na comunicação e interação social e através de vários textos escritos (sinalização, *graffiti*, cartazes, anúncios, publicidade, etc.). O modelo Esquilo agrega três dimensões distintas. Uma primeira dimensão dá conta da *visibilidade “estática”* e *vitalidade das línguas* através da paisagem linguística; outra dimensão diz respeito à *visibilidade “dentro das interações”* e *vitalidade das línguas* verificadas nos usos das línguas nas trocas interativas entre falantes; e a terceira dimensão prende-se com a visibilidade “agregada” e *vitalidade das línguas* vista nos usos linguísticos em locais particulares de contacto social.

O estudo da paisagem linguística de Tóquio desenvolvido por Backhaus (2006; 2007) torna-se no primeiro estudo exaustivo da língua no espaço público, combinando métodos quantitativos e qualitativos que permitiram uma análise sistemática dos itens multilingues considerados. Os resultados deste estudo mostram que a visibilidade das línguas e dos sistemas de escrita, para além do japonês, surge como resultado de três fatores: i. as políticas linguísticas oficiais com o intuito de internacionalizar Tóquio; ii. a porção

crescente de residentes não-japoneses em alguns locais da cidade; e iii. as atitudes favoráveis perante a visibilidade de línguas estrangeiras das quais se destaca o inglês.

Ben-Rafael et al. (2006) ocupam-se da paisagem linguística como uma forma de construção simbólica do espaço público, apresentando os diferentes os padrões de paisagem linguística dentro das várias comunidades de Israel: hebraico-inglês destaca-se nas comunidades judaicas; árabe-hebraico prevalece nas comunidades israelo-palestinianas; árabe-inglês no lado oriental de Jerusalém. Os autores concluem que a paisagem linguística não representa de forma fiel os repertórios típicos da diversidade etnolinguística israelita, mas ilustra os recursos que os indivíduos e as instituições utilizam no espaço público, sendo que, neste sentido, se referem à construção simbólica do espaço público.

A investigação conduzida por Huebner (2006) em quinze bairros de Banguecoque focalizou-se nas questões de contacto linguístico, mistura de línguas (*language mixing*) e domínio linguístico. Deste estudo retiram-se implicações que se prendem com a influência do inglês como língua global, mostrando ainda uma discrepância entre as políticas linguísticas oficiais e os padrões de utilização de línguas por parte das várias comunidades de habitantes da cidade e por parte do setor comercial. Relativamente à presença do inglês, Huebner constatou, através de uma comparação entre bairros, evidências de uma mudança ao longo do tempo do chinês para o inglês como língua principal de comunicação na cidade. O inglês exerce uma influência no tailandês não apenas ao nível dos empréstimos lexicais mais também no domínio da ortografia, pronúncia e sintaxe, deixando indícios do nascimento de uma variedade tailandês do inglês.

Finalmente, o estudo comparativo desenvolvido por Cenoz e Gorter (2006) põe a descoberto a paisagem linguística de duas ruas de duas cidades diferentes, Donostia/San Sebastian (País Basco, Espanha) e Ljouwert-Leeuwarden (Friesland, Holanda). A principal diferença entre as duas cidades relaciona-se como uso da língua minoritária na paisagem linguística. Existem mais itens em basco do que em frísio, o que deixa perceber os efeitos das fortes políticas linguísticas protetoras da língua minoritária (basca) na paisagem linguística quer no sentido *top-down* quer no *bottom-up*, nomeadamente na sinalização comercial. À semelhança dos estudos publicados no mesmo ano, é reportado o aumento da presença do inglês na Europa, aumento ao qual as duas cidades não são imunes. As razões apontadas por Cenoz e Gorter (2006) prendem-se, sobretudo, com o facto de o inglês ser a

língua da comunicação internacional desdobrando-se a sua presença no cumprimento de uma função mais informativa, especialmente para a população visitante, mas também de uma função simbólica. Com efeito, o uso do inglês na sinalização pertencente a espaços comerciais e nos locais/produtos turísticos acaba por revelar que esta língua é percebida como sendo mais prestigiante e moderna do que as línguas locais, irradiando um “*cosmopolitan flair*” (Huebner, 2006), e revelando uma função simbólica coexistente com o caráter informativo dos textos destinados a visitantes estrangeiros (Cenoz & Gorter, 2006; Cenoz & Gorter, 2008a; 2008b; 2008c). Tal como explica Piller (2003), o estatuto do inglês nas situações de contacto linguístico nos países não falantes desta língua, em particular na publicidade, relaciona-se com a indexação não a um estereótipo etno-cultural mas a um estereótipo social marcado pelas conotações com a modernidade, progresso e globalização.

É neste contexto investigativo emergente que, a partir de 2008, se organizam os primeiros encontros internacionais do grupo dos *linguistic landscape studies*. O primeiro *Linguistic Landscape Workshop* decorreu em Tel Aviv (Israel) em 2008, tendo continuado em 2009 em Siena (Itália), em 2010 em Estraburgo (França), em 2012 em Addis Ababa (Etiópia), em 2013 em Namur (Bélgica) e em 2014 na Cidade do Cabo (África do Sul). Destes encontros resultaram até ao momento dois livros publicados (Shohamy, Ben-Rafael & Barni, 2010; Hélot, Barni, Janssens & Bagna, 2012) e vários artigos dispersos por revistas científicas, destacando ainda as edições Gorter (2006a), Gorter, Marten e van Mensel (2012), Shohamy e Gorter (2009).

À medida que os *linguistic landscape studies* aumentam a sua rede de académicos interessados, diversificando e complexificando os tópicos dos estudos, a necessidade da expansão do conceito *paisagem linguística* torna-se um ponto de discussão frequente entre o grupo e nas publicações. Este debate evidencia o desenvolvimento do campo de estudos e comprova o seu dinamismo e relevância, tendo ganho a atenção de diferentes áreas que vão desde o multilinguismo, globalização, literacia, à economia, arte e intervenção cívica. Apesar de constituir a base de muitos estudos, a definição de paisagem linguística proposta por Landry e Bourhis (1997) é também alvo de interrogações que suscitam novas formas de perceber a abrangência e dinamismo do campo. Em 2002, Itagi e Singh sugerem o termo *linguistic landscaping* ancorados no objetivo de ampliar o objeto de estudo e dar destaque ao processo de (re)construção da paisagem linguística (cf. Backhaus, 2006).

Sobre esta proposta conceptual, Backhaus (2007) no seu estudo de Tóquio, refere que, ainda que ancorada na proposta de Landry e Bourhis, a definição de Itagi e Singh desvia-se um pouco daquela uma vez que inclui como potenciais objetos de estudo jornais, cartões-de-visita e outros textos *media* impressos. Para além disso, estes autores fazem um acrescento que tem implicações ao nível da abrangência do conceito e que ultrapassa os limites impostos pela definição de 1997, em particular no aspeto do texto escrito: “LL need not and should not be construed as having a bias towards written language” (Itagi & Singh citado por Backhaus, 2007, p.10).

Ainda que a definição de 1997 seja frequentemente citada, as propostas de desenvolvimento e expansão do conceito intensificam-se a partir de 2009. Exemplo disto mesmo é a reflexão de Shohamy e Waksman (2009) onde as autoras descrevem a paisagem linguística como um vértice de um conhecimento mais complexo e profundo onde se encontra a história dos povos, as relações culturais, políticas e humanas, sugerindo que o conceito de paisagem linguística significa uma representação do que é observado, ouvido, falado e pensado. Nas palavras das autoras, surgem questões como, por exemplo,

The labels of the pictures? The pictures themselves? Both? The geographical place? The spaces of Mexico, Berkeley or Tel Aviv? The conversations? The texts created on the laptops? The café and its outside signs? The space as intersection of moving bodies? The technologies? The people involved? The basic claim made (...) is that LL incorporates all those displayed and interwoven “discourses” (...) (Shohamy & Waksman, 2009, p.313).

A inclusão de elementos relativos ao que é visto, falado e pensado é bastante revolucionária quando comparada com a conceção original que destaca o conjunto de textos escritos presentes no espaço público e com a enumeração de exemplos desses textos. De facto, a descrição de Shohamy e Waksman (2009) é inovadora no sentido em que considera também outros tipos de texto para além do verbal, tais como a oralidade, as imagens, os objetos, as narrativas e os pensamentos dos sujeitos como elementos constituintes da paisagem linguística, abrindo novas possibilidades quer no âmbito da recolha de dados quer também no âmbito da própria interpretação, construção e alcance do que se entende ser a paisagem linguística. É aqui expressa por estas autoras uma clara vontade em alargar e redefinir o conceito de paisagem linguística: “(LL) needs to be expanded in its definitions, components, interpretations, implications and implementations” (Shohamy & Waksman, 2009, p. 314).

Tendo em consideração o já defendido por Clemente, Martins, Vieira e Andrade (2012), retomamos a ideia de que a paisagem linguística integra um conjunto de textos visíveis e “invisíveis”. A questão da invisibilidade refere-se quer às motivações e aos significados que os sujeitos autores/leitores atribuem à paisagem linguística e que nem sempre, ou quase nunca, estão expostos no espaço público, sendo por isso útil que a investigação se direcione por este caminho, bem como à ausência (planeada) de determinadas línguas na paisagem linguística. Para além destes dois aspetos, a cidade e a sua paisagem linguística deriva das representações e vontades dos sujeitos criadas e recriadas a partir do que lhes é próximo mas também do que lhes distante, refletindo, portanto, representações sobre contextos locais e/ou familiares e mas também sobre outros contextos de outras regiões/países/continentes.

Note-se que, naturalmente, a definição de paisagem linguística assumida na condução de qualquer investigação tem implicações na determinação do próprio objeto de estudo e da unidade de análise a considerar.

Mais recentemente, na mesma reflexão sobre a necessidade de expansão do conceito, Gorter (2012) afirma que os estudos em paisagem linguística deveriam ir mais além, não se limitando à língua escrita e às variações nos tipos de texto, procurando relacionar-se com “ (...) images, colours and other visuals, as well as voices, music and other sounds and to dynamic changes in the physical (mainly urban) surroundings” (p. 11). Grande parte do reconhecimento desta necessidade provém da característica de multimodalidade da paisagem linguística (ver exemplos retirados de Aveiro nas fotografias 12 e 13).

2.2.3.1 Aspetos fundamentais: multimodalidade, “caos e *gestalt*”, contacto de línguas

As línguas, no seu registo oral e escrito, estão em permanente renovação, o que lhes permite continuar a cumprir a sua função mais ancestral, comunicar mundos. Ao invés de serem percebidas como sistemas finitos e estáticos, a visão expandida da linguagem, decorrente da sua multimodalidade, leva-nos a uma conceção ampla de língua e de cultura. Por este motivo, a paisagem linguística é também uma paisagem semiótica onde outros elementos, para além das palavras escritas, produzem significados. Estes outros elementos, como, por exemplo, as imagens, a música, as embalagens de produtos alimentares, a moda,

os gráficos, os ícones, quando não surgem isolados, estão muitas vezes associados ao texto escrito, gerando combinações de sentidos que concorrem para a produção de significados. Aqui reside então o **carácter multimodal da paisagem linguística** (Shohamy, 2006; Cenoz & Gorter, 2008; Shohamy & Waksman, 2009; Blommaert & Huang, 2010; Juffermans & Coppoolse, 2012; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014). A multimodalidade, percebida como a mistura de códigos verbais e visuais que veiculam significado, qualifica uma variedade de tipos de textos, desde os jornais, a publicidade, aos filmes, livros de histórias infantis até às páginas da internet (Saraceni, 2001). A proliferação de contextos multimodais deve-se à evolução dos meios e formas de comunicação e à influência da tecnologia (como é o caso da internet, das telecomunicações ou da televisão digital) que permite a coexistência de som, imagem e movimento, entre outros símbolos semióticos, para além da língua, intervenientes na produção de significados oriundos da combinação texto verbal-imagem. As características tipográficas, as cores, os símbolos e os ícones colocados lado a lado com o texto verbal (ou que o substituem), os *links* de páginas da *internet*, os códigos QR (sigla de “*Quick Response*”) e/ou as *hashtags*³⁴, entre outros elementos que integram a paisagem linguística, constituem exemplos do seu carácter multimodal. Assim, os sentidos que atribuímos ao mundo não provém exclusivamente das línguas, existindo outros símbolos semióticos que contribuem para a produção de significados (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014). Tal como referem Cenoz e Gorter (2008), a língua não é o único veículo que transporta significados numa situação comunicativa, devendo outros modos ser tidos em consideração. De acordo com o modelo de triangulação de Pierce, os elementos da significação incluem o signo, o interpretante e o objeto, sendo que o signo está dividido em diferentes categorias também esquematizadas triangularmente: ícone, índice e símbolo. Esta distinção é importante na análise dos objetos que compõem a paisagem linguística e auxilia a construção de interpretações/leituras em complementaridade ou simultaneidade com os significados dos textos verbais. Assim, um ícone é um signo que denota ou representa um aspeto do próprio

³⁴ O estudo de Caleffi (2014) analisa os *hashtags* (símbolo do cardinal ou cerquilha) como uma nova forma de formação de palavras em contextos *online* e *offline*, explorando as implicações morfosintáticas e a exploração pragmática e semântica deste novo recurso, reportando ainda a sua crescente popularidade na paisagem linguística. Este símbolo começou a ser utilizado na formação de comunidades *online*, sobretudo, em redes sociais, originalmente no Tweeter e depois no Facebook, Instagram e Google+ (Cunha et al., 2011; Caleffi, 2014).

objeto como é o exemplo de :) que corresponde ao smiley face ou sorriso; o símbolo é um signo que constituiu uma representação arbitrária de algo no mundo, como é o caso das cores dos semáforos; o índice é um signo que significa algo devido à sua localização no mundo, como por exemplo as placas direcionais pedestres, sendo esta uma propriedade de todos os signos (Scollon & Scollon, 2003; Lillis, 2013). Importa ainda chamar a atenção para o facto de poder ser feita uma distinção entre indexalidade e simbolismo como duas formas distintas de um signo (ou uma fonte tipográfica) produzir significado, como por exemplo, o uso de chinês no nome de uma loja pode remeter para uma comunidade que fala chinês ou para a oferta de serviços em chinês e o uso de uma caligrafia (fonte) de inspiração oriental que pode simbolizar o estrangeiro (foreignness), de uma forma mais ampla, ou a Ásia, de uma forma mais particular (cf. Scollon & Scollon, 2003; Lillis, 2013; ver os exemplos da paisagem linguística de Aveiro, nomeadamente na fonte do texto escrito em português na fotografia 20 e 24 em contraste com a fonte do texto das fotografias 21 e 22).

Notoriamente, como avançam Blommaert e Huang (2010), os estudos em paisagem linguística beneficiam da perspetiva que olha para as produções no espaço público como signos multimodais localizados em contextos concretos, e acrescentam que

(...) it is through concentrated attention to semiotization – concretely, attention to multimodal signs – that we can turn space into a genuinely ethnographic object, full of traces of human activity, interactions, relations and histories. A whole new story of social and historical analysis could begin from there (p. 13).

Fazem então parte da realidade urbana contemporânea a introdução constante de novas produções, o frenesim de imagens e palavras que se complementam e se sobrepõem e que revelam o dinamismo da atividade humana. As imagens e palavras da paisagem linguística não são perenes, e, por isso, vão-se renovando ou desaparecendo, por vezes a um ritmo diário, do cenário da cidade, como é o caso dos anúncios publicitários, cartazes de eventos culturais ou acontecimentos públicos/políticos, mas também com o encerramento de espaços comerciais. Portanto, parece que a paisagem linguística se compõe num espaço ordenado por múltiplos atores, sendo ela própria instável e caótica. É nesta aparência de uma ordem caótica que o campo de estudos surge caracterizado como estando situado entre **o caos e a *gestalt*** (Ben-Rafael et al., 2006; Ben-Rafael, Shohamy & Barni, 2010). Na explicação dada por Ben-Rafael, Shohamy e Barni (2010), o caos provém da desordem

aparente na configuração do espaço urbano, físico e imaterial, levada a cabo por diferentes atores com diferentes formações, diferentes gostos, diferentes motivações, diferentes línguas e competências linguísticas, desde a abertura e encerramento de lojas, à apresentação de novos produtos, à mudança de gestão e de atividade de espaços comerciais, ao protesto, aos jogos de palavras, às cores e aos tipos de letra utilizados, à formação de palavras, etc. À medida que os elementos caóticos se vão tornando recorrentes tornam-se mais familiares para os atores que os compreendem como padrões. Assim, a *gestalt* caracteriza-se pela contribuição incoerente e independente para a totalidade da paisagem linguística que pode ser apreendida pelos atores como um todo (de que são exemplo as ideias de ‘baixa’, ‘centro’, ‘zona financeira’, ‘subúrbios’, ‘zona nobre’, etc.). O caos e o reconhecimento de um cenário percebido como um todo, ou um padrão composto por diferentes objetos – a *gestalt* – são, portanto, provenientes da dinâmica e imprevisibilidade dos contextos urbanos contemporâneos, do contacto multicultural, do fluxo e do movimento de pessoas a uma escala global, que configuram estes contextos e dão vida à paisagem linguística (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014).

O caos e a *gestalt* tornam-se, assim, os desenhadores e as montras das situações de **contacto de línguas** que se verificam de forma muito particular na paisagem linguística urbana (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014). O fenómeno do contacto de línguas ocorre desde o surgimento da humanidade e faz parte do desenvolvimento das línguas, resultando do encontro entre falantes que têm línguas diferentes e repertórios linguístico-comunicativos diversificados, sendo os resultados deste encontro influenciados por fatores de natureza diversa, como é o caso da educação, da política e economia, da imigração ou da localização geográfica, entre outros fatores demográficos que conduzem a situações linguísticas e a variações na estrutura linguística que mudam em função do espaço e do tempo (Andrade, 1997; Thomason, 2001; Ann, 2001; Sankoff, 2001; Bell, 2014). Logo, o contacto de línguas é um fenómeno heterogéneo, que pode ocorrer entre línguas relacionadas ou não relacionadas (Bower, 2008).

O contacto de línguas resulta principalmente de dois eventos que permitem que as línguas se encontrem: a mobilidade de pessoas e a influência dos media (Bell, 2014). A mobilidade torna possível que os falantes de uma língua se encontrem com falantes de outra língua, originando diferentes tipos de situações de contacto de línguas: de exploração, comércio, conflito, migração do meio rural para o urbano/de um país para outro na procura de

melhores condições de vida; colonização; trabalho; religião, educação; turismo (Bell, 2014). A heterogeneidade que caracteriza os diferentes tipos de contacto de línguas origina consequências diversas que se resumem à escolha de línguas (escolha da língua que se utiliza, onde e em que contextos), estratificação (as línguas tornam-se socialmente estratificadas), mudança nas línguas (ao nível dos empréstimos linguísticos, por exemplo), troca de línguas (uma língua é adotada no lugar de outra), perigo de desaparecimento, *code-switching*, criação de línguas (pidgins e crioulos) e de dialetos (Thomason, 2001; Bell, 2014).

A paisagem linguística, e em particular a tónica na dimensão linguística, oferece um leque variado de situações de contacto que podem aumentar o conhecimento sobre a língua e sobre o multilinguismo. Do ponto de vista teórico, o estudo de Huebner (2006), por exemplo, enfatiza precisamente o contexto da paisagem linguística como manifestação de situações de contacto linguístico, *code mixing* e mudança nas línguas a partir das quais emergem questões sobre os limites das comunidades linguísticas (*speech communities*) e até mesmo sobre o que integra a constituição de uma língua.

Dada a evidência do alastramento da presença do inglês na paisagem linguística um pouco por todo o mundo, destacando-se os nomes dos espaços comerciais, das marcas e das várias formas de publicidade de rua (Friedrich, 2002; Khosravizadeh & Sanjereh, 2011), importa perceber o que contém esta língua que a torna a opção mais frequente por parte das pessoas. Friedrich (2002) apresenta uma síntese que explica a que se deve posição única do inglês no contexto publicitário e empresarial (nomes dos negócios). Assim, o uso da língua inglesa relaciona-se com fatores como: simbolizar a modernidade; ser suficientemente compreensível; ter propriedades linguísticas que a tornam atraente, como, por exemplo, o tamanho das palavras; estar conotada como a cultura ocidental; fornecer material linguístico adicional que incentiva a criatividade linguística.

2.2.3.2 Dimensões da paisagem linguística

No início deste ponto foi indicado um conjunto de dimensões da paisagem linguística que resultam da articulação do estudo da cidade com os enfoques atribuídos à investigação da paisagem linguística: a dimensão espaço-material, a dimensão linguística, dimensão

histórica, a dimensão política, a dimensão económica, a dimensão sociocultural e também a dimensão educativa, representadas na figura 1. Estas dimensões podem ser analisadas separada ou conjuntamente. O tracejado que rodeia cada dimensão representa o facto de que estas dimensões não são estanques nem existem isoladamente. Pelo contrário, é impossível separá-las dos contextos complexos, instáveis e dinâmicos, onde ocorrem e dos múltiplos fatores que contribuem para o desenho e estruturação da paisagem linguística. Assim, as características e implicações de uma dimensão acabam por intersectar sempre outras dimensões. Estão, portanto, imbricadas e são permeáveis à influência de uma(s) noutra(s), exercendo, contudo, papéis distintos na paisagem linguística.

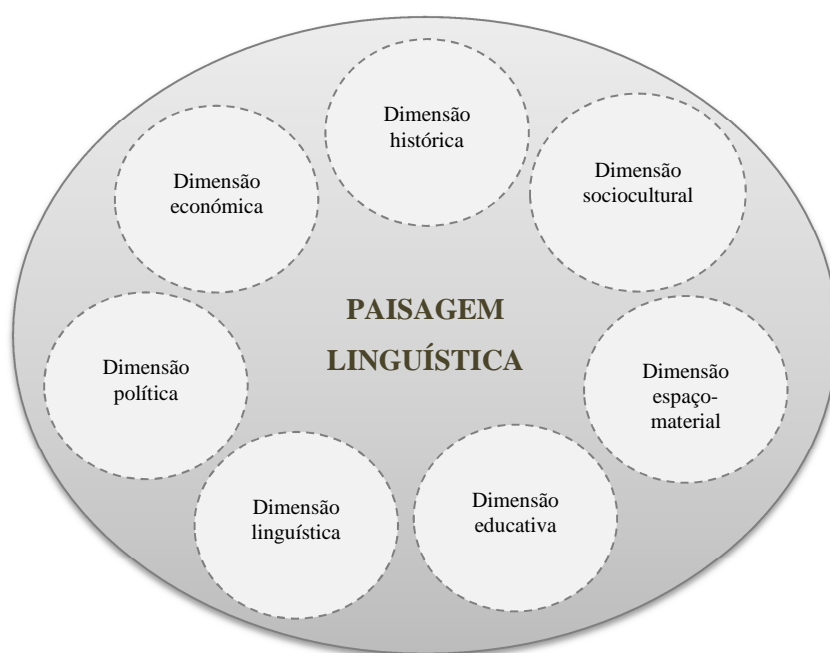


Figura 1: Dimensões da paisagem linguística

A **dimensão espaço-material**, repetimos, pertence à *cidade material*, composta pelas ruas, pelos muros, pelas praças e avenidas, pelos edifícios e residências, e por outros espaços e infraestruturas físicas onde as produções da paisagem linguística são criadas. Esta dimensão é uma herança da semiótica social ou material, diz respeito à *língua no mundo material*, utilizando a expressão de Scollon e Scollon (2003), dimensão amplamente influenciada pelo trabalho pioneiro destes últimos investigadores e pelos estudos da comunicação visual de Kress & van Leeuwen (2006). A tendência de deixar os *materiais falarem por eles próprios* (Kress & van Leeuwen, 2006), isto é, de ver os materiais como

veículos de significados, nasce do mundo das artes, designadamente da pintura, da escultura e da fotografia. Como já referimos atrás a propósito dos materiais onde se inscrevem os itens da paisagem linguística, a escolha por um material é uma parte importante na criação de significados para além do texto verbal ou de uma imagem produzida. Kress e van Leeuwen (2006) explicam esta aceção do seguinte modo:

It is no accident that the statues erected to commemorate heroic figures are made of durable materials, or that tombstones are still carved: the durability of the materials makes them usable signifiers for the meanings of permanent feelings we intend to produce (p. 225).

Assim, a materialidade diz respeito a uma produção material que envolve recursos semióticos de superfície, substância e instrumentos de produção que se interrelacionam, acrescentando o princípio de que “Each has its own semiotic effects, and in their interaction they produce complex effects of meaning” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 225). Integrada nesta dimensão dos estudos da paisagem linguística está, conjuntamente, a componente espacial que se divide no espaço físico onde as produções são realizadas e no espaço social que as influencia, que lhes dá significado social e semiótico e de onde resultam relações esperadas entre as produções e os espaços (cf. Blommaert & Huang, 2009; 2010; Scollon & Scollon, 2003). Este último aspeto, permite-nos desenvolver a análise no sentido normativo do espaço, ou seja, da existência expectável de alguns signos em determinados locais, algo que quando não se verifica, ou seja, quando há uma transgressão na colocação de um signo num espaço que não é esperado, gera outros significados (Scollon & Scollon, 2003; Blommaert & Huang, 2009; 2010). É o caso dos menus cuja presença é expectável na frente de um restaurante ou de painéis publicitários em zonas comerciais, e, do ponto de vista da transgressão, o caso das *tags* ou determinado tipo de *graffiti* nos muros de edifícios residenciais habitados. Note-se que o *graffiti* é associado à transgressão, como algo que está “fora do sítio” (Blommaert & Huang, 2009) pese embora uma emergente mudança no modo e intenção da sua produção e na sua interpretação como forma de arte urbana, sendo utilizado de forma consentida em locais da cidade como forma de a redecorar ou modernizar (ver, como exemplo, o projeto da Travessa do Tenente Rezende e a pintura da escadaria no Cais da Fonte Nova, em Aveiro) e até mesmo a sua adaptação da rua para as galerias, como é o caso da exposição de André Saraiva, inaugurada em 2014 no Museu de Design e Moda (Lisboa).

Sublinhe-se ainda que a tematização e análise da componente do espaço é uma mais-valia de relevo na sociolinguística contemporânea e que é trazida pelos estudos da paisagem linguística com cariz etnográfico³⁵ através da valorização da localização específica dos fenómenos sociais e semióticos (Blommaert & Huang, 2010; Blommaert, 2012). Deste modo, e para proceder à análise da complexidade da atividade humana, caminha-se para o que Blommaert (2012) designa por *a high-octane variety of linguistic landscapes*.

A abordagem etnográfica do espaço integra-se num eixo maior, o eixo geográfico, do qual faz parte a dimensão sociocultural e a económica. Relativamente à **dimensão sociocultural**, esta integra os aspetos demográficos, como por exemplo, os movimentos migratórios, o fenómeno da urbanização e também a organização espacial das cidades, nomeadamente através dos processos de gentrificação. Como vimos antes, é a dimensão que diz respeito à cidade onde existem desigualdades económicas e de género, onde ocorrem os movimentos sociais, os protestos e motins, a segregação, ou seja, a cidade do espaço público e da vida quotidiana. Esta dimensão está em estreita articulação com a **dimensão económica** onde se incluem aspetos como a influência do poder, estratégias e condicionantes económicas, de lógicas de mercado e de marketing na definição quer das opções governamentais, quer das opções do cidadão comum. É a vertente da *cidade económica* cuja paisagem linguística reflete questões como a divisão do trabalho, a escala, a produção e consumo, o comércio e a commodificação da cultura.

Resta ainda a componente cultural que a paisagem linguística deixa perceber através das culturas e tradições próprias de um grupo social, das artes e dos espetáculos, dos símbolos, da estética e da religião.

Quanto à **dimensão política**, esta encontra-se relacionada com as políticas linguísticas de um determinado local e com o planeamento linguístico que daí advém, sobretudo, ao nível da relação *top-down* e *bottom-up*, transformando as produções da paisagem linguística em verdadeiros objetos políticos (Blommaert & Huang, 2010) mas também em objetos politizados, ambos ao serviço do poder. Esta dimensão relaciona-se com uma das

³⁵ A expansão teórica e metodológica que a proposta etnográfica de Blommaert (2012) traz é extremamente relevante uma vez que permite dirigir os estudos em paisagem linguística no sentido da compreensão da complexidade das suas estruturas, propondo a descrição de forma detalhada e sincrónica de bairros, das pessoas que lá vivem e da forma como se organizam. A demografia e presença social é orientada nesta proposta por questões como: *quem vive ali?*, *que formas de organização se observam?*, *de que forma se organizam?*, *que vestígios de mudança ou transformação se detetam?*

principais funções das produções da paisagem linguística no espaço público: a função demarcadora de espaços e de audiências (Blommaert & Huang, 2010).

A **dimensão histórica** da paisagem linguística envolve os múltiplos *layers*, as camadas sobrepostas de textos no espaço público, sua visibilidade e evolução ao longo do tempo.

Gorter (2006c) considera que a dimensão histórica da paisagem linguística ainda não foi explorada em profundidade, sendo uma perspectiva analítica em aberto. Contemporâneos desta constatação, destacam-se os contributos de Huebner (2006) e de Backhaus (2007). Backhaus (2007) utiliza a expressão “*layering*” para se referir à perspectiva histórica que a análise da paisagem linguística pode assumir e que permitem contar a história da cidade do ponto de vista dos diferentes estados da presença das línguas ao longo de um período específico de tempo. Sobre a coexistência abundante de diferentes signos³⁶ no espaço público, Blommaert e Huang (2010) esclarecem que esta realidade não reflete um padrão caótico e desordenado “but reflects a form of order which begs investigation” (p. 11), o que nos recorda a discussão sobre a paisagem linguística como um campo entre caos e a *gestalt*. Assim, as produções podem estar cruzadas, sobrepostas e ser contraditórias e conflituantes, formas de presença que derivam ou da interação de diferentes ordens sociais que competem pela pertença/propriedade de um lugar e/ou contestam as produções dos outros, como acontece com as *tags*, *graffiti* ou cartazes e autocolantes, ou da “*historical layering of signs*” onde as produções mais recentes alteram ou apagam as mais antigas (Blommaert & Huang, 2010, p. 11).

Huebner (2006), por sua vez, explica que a perspectiva diacrónica, ao considerar a evolução ao longo do tempo dos padrões de utilização das línguas em bairros novos e bairros antigos, fornece um retrato longitudinal dos padrões de mudança na utilização das línguas. No caso do estudo de Bangucoque, o autor verificou que existiu uma alteração ao longo do tempo do chinês para o inglês como língua de comunicação da cidade. Huebner (2006) insere esta questão da perspectiva histórica dentro de uma categoria mais ampla a que designou *dimensão sociocultural*.

Para além destas dimensões, Huebner (2006) aponta ainda a **dimensão linguística** na qual inclui a identificação de casos monolíngues e multilíngues, constatando que os últimos são marcados por formas de *language mixing* decorrentes do contacto linguístico (por

³⁶ Expressão enquadrada na teoria semiótica (cf. Blommaert & Huang, 2010).

exemplo, um elemento da paisagem linguística pode estar redigido na escrita tailandesa mas as palavras e/ou a sintaxe estarem em inglês). A dimensão linguística acaba por ser a primeira dimensão dos estudos em paisagem linguística, ocupando-se da identificação e contabilização das línguas num determinado local, e descrevendo aspetos relacionados com a gramática, o léxico e/ou a sintaxe.

Por fim, a **dimensão educativa** da paisagem linguística que oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem da leitura do espaço geográfico urbano e da escrita do quotidiano, dos seus habitantes, da história, dos costumes, línguas e tradições, enfoques educativos que constituem oportunidades contextualizadas geográfica e socialmente para o desenvolvimento de competências em várias áreas curriculares, desde a aprendizagem *de e sobre* línguas, à geografia, cidadania, ciências naturais e matemática.

Em síntese, o estudo da paisagem linguística proporciona dados importantes relativamente à situação sociolinguística de um ou vários locais, fornecendo uma imagem sobre o comportamento linguístico da população, isto é, elucida sobre os padrões de utilização da(s) língua(s) e dos sistemas de escrita, sobre a implementação de políticas linguísticas atuando como um mecanismo destas (Shohamy, 2006), sobre as atitudes linguísticas prevalentes numa determinada comunidade, sobre as relações de poder entre grupos linguísticos distintos e entre os membros de uma comunidade no geral, provendo um panorama da gestão e consequências do contacto linguístico urbano, incluindo situações de conflito e de mudança social (Backhaus, 2007; Gorter, 2012; Hélot et al., 2012; Nelde citado por Marten, Van Mensel & Gorter, 2012; Van Mensel & Darquennes, 2012). Para além destes aspetos, a paisagem linguística oferece um retrato complexo e multimodal de outras formas de comunicação que coexistem com as línguas, espelhando a diversidade das interações humanas no espaço público e contribuindo para a construção de espaços sociais e geográficos no interior das cidades.

A investigação tem, pois, vindo a tratar a paisagem linguística como um processo e/ou um resultado da existência de multilinguismo no espaço público, dependente de diferentes interesses, e como uma metodologia da sociolinguística para analisar a presença das línguas na sociedade (Cenoz & Gorter, 2006; Hult, 2009; Huebner, 2009).

2.2.4 Funções, valores, atores e audiência da paisagem linguística

The traditional idea of ‘a language’, then, is an ideological artefact with very considerable power – it operates as a major ingredient in the apparatus of modern governmentality, it is played out in a wide variety of domains (education, immigration, education, high and popular culture, etc.), and it can serve as an object of passionate personal attachment (Blommaert & Rampton, 2011, p. 5).

A língua, no cumprimento do seu objetivo comunicativo, revela ser um sistema bastante complexo que combina unidades menores com unidades maiores, criando e expressando significados potenciados pela manifestação do potencial criativo dos sujeitos (Wareing, 1999). Isto significa que as palavras e a linguagem visual podem ser utilizadas e combinadas para cumprir várias funções nos processos comunicativos atuais pautados cada vez mais pela multimodalidade. O conceito de função é central nos estudos em sociolinguística, “(...) emphasising an interest not just in what a text is but what it does in any given context, at any specific moment” (Lillis, 2013, p. 46). Deste modo, somos levados às características da língua, em particular as suas funções e os seus valores, no campo da sociolinguística da paisagem linguística, foco de interesse neste capítulo.

As palavras e as imagens podem ser utilizadas de formas novas e para representar novidades bem como para transmitir informações. Contudo, a transmissão de informação não é a única função que a língua cumpre, podendo ser utilizada com propósitos afetivos, estéticos e fáticos (Wareing, 1999). A escolha de palavras, de expressões e da língua em que se comunica faz revelações sobre algumas características dos sujeitos que, numa situação de interação, se preocupam com o que é permitido dizer a quem, ou seja, há uma preocupação com aspetos de poder, estatuto e relações sociais. Para além desta função, Wareing (1999) explica que a função estética permite aos utilizadores da língua brincar com os seus ritmos, sons e significados. A função fática, como já vimos atrás, refere-se à utilização da língua para criar efeitos específicos como, por exemplo, a mudança no tom da voz ou o responder “obrigado(a)”. É a função referencial (informativa) e a função afetiva aquelas que mais se associam ao uso da língua como poder e como veículo ideológico (Wareing, 1999).

Bell (2013) sintetiza em quatro características aquilo que a língua significa para a sociolinguística: social, diálogo, profusão, ideologia e poder. A primeira característica diz respeito à língua como prática socialmente situada, existindo um momento, um espaço, um assunto e um objetivo em cada frase, discurso ou conversação. A língua é criada e recriada na interação entre falantes, uma interação que tem como resultado a heteroglossia ou variedade linguística, sendo neste sentido que Bell (2013) refere que língua é diálogo e profusão. A ideia da profusão linguística, a par da criatividade, é também destacada por Blommaert e Rampton (2011) ao associarem-nas aos desafios empíricos que a diversidade linguística coloca à investigação sociolinguística focada em “non-standard mixed language practices that appear to draw on styles and languages that aren’t normally regarded as belonging to the speaker” (p. 8), em particular em contextos de oposição e contextos artísticos frequentes entre as camadas mais jovens cujas práticas e características linguísticas são influenciadas pelos grupos étnicos, pelos novos *media* e pela cultura popular. E, finalmente, a língua como veículo ideológico, como reprodutora de espaços, tempos, lugares, grupos, classes e géneros que são configurados por e configuram significados sociais, e, por esta razão, transportam consigo ideologias, estando ao serviço do poder. Isto é possível porque se assume o compromisso ontológico base de que a língua, como sublinha Duranti (2011), “is a non-neutral medium” (p.29), independentemente de se interpretar a língua como: a) um sistema de codificação que classifica o mundo ao nosso redor e as experiências tidas com o mundo; b) como uma forma de organização social (a forma como se procede, os papéis e as relações entre participantes); ou c) como um instrumento de diferenciação, imbricado em escolhas assentes em ideologias linguísticas³⁷, e que reproduzem desigualdades e discriminação no decorrer dessas escolhas linguísticas.

³⁷ Por ideologia linguística consideramos a proposta de del Valle (2012) que a define como o conjunto de sistemas de ideias que integram as noções de língua, discurso, comunicação com um enquadramento cultural, social e político específico. Lanza e Woldemariam (2009) descrevem este conceito como “a set of shared attitudes and beliefs about language, undepinned by certain social/cultural values” (p. 189). De acordo com os últimos autores, a ideologia linguística não é estática nem estável e está profundamente ligada à noção de identidade dado que aquilo que os indivíduos pensam sobre as línguas resulta da forma como se percebem a si mesmos e como percebem os outros. Estas ideologias podem ser explícitas, isto é, abertas (*overt*) ou implícitas ou encobertas (*covert “hidden agendas”*, cf. Shohamy, 2006), servindo para racionalizar as estruturas sociais existentes e as práticas linguísticas dominantes através, por exemplo, da instituição de uma língua oficial. A paisagem linguística constitui uma arena onde é possível observar a forma como os indivíduos se posicionam perante determinada ideologia, de forma consciente ou não, tornando visíveis marcas de estatuto e de poder que se manifestam através da presença e da ausência das línguas (Huebner, 2006; Shohamy, 2006; Lanza & Woldemariam, 2009).

Portanto, a língua como *um meio não neutro* significa que esta também exerce influência na forma como os seus utilizadores (quer nas produções do discurso oral quer na escrita) pensam e atuam bem como nas formas como a atividade social se organiza, reconhecendo-se que a reflexividade e as experiências de vida permitem ir além da mera aceitação (passiva) da língua (materna) como fornecedora de uma visão e interpretação do mundo que é anterior aos sujeitos e que os condiciona e determina (cf. Duranti, 2011). Neste contexto, destacamos a noção que Shohamy (2006) traz de língua como “dynamic, energetic, creative and changing” (p.9) na relação com a liberdade dos indivíduos, que fazem as escolhas linguísticas que melhor os serve, estando algumas destas escolhas condicionadas pelo ambiente que os rodeia e por aquilo que é tido como conveniente e adequado. Assim, partindo do princípio de que as línguas não só descrevem o mundo como também o influenciam (Verhoeven, 1997), as mensagens e a língua em que são produzidas nunca são elementos neutros no espaço público dado que, como explicam Blommaert e Huang (2010), “they always display connections to social structure, power and hierarchies. The reason for that is that public space itself is an area (and instrument) of regulation and control, of surveillance and power” (p. 3-4).

Para que se perceba a relação da língua como veículo ideológico e de relações de poder, regressa-se à questão da língua como prática social. Fairclough (1989) traz-nos a perspetiva de que a língua como fenómeno social implica que a forma como os sujeitos utilizam a língua (novamente quer seja falada, escrita ou lida) é determinada socialmente e tem repercussões sociais. Aqui entende-se que o contexto, e não apenas o contexto de interação imediato mas também o contexto social e cultural mais amplo, influencia a comunicação e a forma como as línguas são utilizadas, relação que nos recorda a conceção de língua como prática social (Fairclough, 1989; Shohamy, 2006). Nas relações que percorrem e constroem estes contextos variados a língua é um instrumento ideológico e que permite o exercício do poder, algo que ocorre desde as interações face-a-face no quotidiano e nos encontros interculturais com sujeitos pertencentes a diferentes grupos étnicos (Fairclough, 1989) até à negociação e implementação de políticas linguísticas, por exemplo no espaço público do qual faz parte a paisagem linguística (Shohamy, 2006; del Valle, 2012). É aqui que, para além do poder informativo da língua, encontramos o seu poder simbólico (Bourdieu 1982, 2001).

De acordo com Bourdieu (1982, 2001) o poder simbólico funciona de um modo invisível para aqueles que são afetados por ele ou para aqueles que o exercem. Nas palavras do sociólogo, “le pouvoir symbolique est en effet ce pouvoir invisible qui ne peut s’exercer qu’avec la complicité de ceux qui ne veulent pas savoir qu’ils le subissent ou même qu’ils l’exercent” (p. 202). Assumindo que não existem palavras neutras nem inocentes, Bourdieu, de um modo ligeiramente diferente de Duranti, explica que cada palavra ganha o sentido que o emissor e o recetor lhe quiserem atribuir, movendo-se num jogo de antagonismos que compõe a polissemia da linguagem, apresentando o exemplo da religião e da política. Assim, a eficácia simbólica das mensagens é alcançada, ou seja, é reconhecida uma mensagem devido ao facto de estes discursos encontrarem uma correspondência dentro da estrutura do espaço social onde são produzidos (religioso, político, artístico, filosófico) e da estrutura das classes sociais onde se encontram os recetores que interpretam a mensagem. Em todo o caso, o modelo de produção e circulação linguísticas de Bourdieu apresenta-nos uma relação entre as disposições e *habitus* linguísticos, associados a competências linguísticas e sociais no sentido de adequar a competência a uma situação particular, e os mercados nos quais se disponibilizam os produtos linguísticos sujeitos à decifração e apropriação criativa dos recetores (que pode ser diferente da intenção do criador). Estamos, então, perante o *mercado linguístico* onde “Les usages sociaux de la langue doivent leur valeur proprement sociale au fait qu’ils tendent à s’organiser en systèmes de différences (...) reproduisant dans l’ordre symbolique des écarts différentiels le système des différences sociales” (p. 83). Logo, a reprodução do mercado linguístico depende do valor social das competências linguísticas que podem funcionar como um *capital linguístico* a ser negociado na relação de forças do mercado, o que acaba por refletir as relações de poder na sociedade. Deste modo, o pensamento de Bourdieu diz-nos que as *trocas linguísticas* são também *trocas económicas* resultantes de um jogo de forças através do qual “Les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un *marché*, caractérisé par une loi de formation des prix particulière (...)” (p. 100) e de onde resultam lucros de natureza material ou simbólica.

Uma última ideia que salientamos deste pensamento é a de que os discursos produzidos não são destinados unicamente à decifração e compreensão, podendo significar uma *riqueza* que pretende ser apreciada e estimada ou uma *autoridade* que se quer fazer cumprir e/ou obedecer.

Do prisma das políticas e planeamento linguísticos, quando se pretende difundir sistematicamente imagens de uma língua ou línguas em particular, a partir de contextos institucionais como o governamental ou o educativo, estamos perante o que del Valle (2012) designa por “*symbolic-status planning*”, o planeamento do estatuto simbólico das línguas. Nesta perspetiva,

(...) it is imperative to control the symbolic status of the language (which may be promoted as, for example, the instrument that articulates the community, the bond that unites all citizens of a nation, the container of a culture and, therefore, of a unique worldview, or a democratic lingua franca and a valuable asset whose possession is required to ride along the highways of modernity) (del Valle, 2012, p. 390).

Todavia, o planeamento do estatuto simbólico não ocorre somente nas esferas oficiais, reavendo a ideia da negociação de um estatuto em múltiplas esferas institucionais oficiais e não-oficiais, como é o caso da publicidade, dos *mass media* e do *graffiti* e da língua utilizada no espaço público (Shohamy, 2006; Ben-Rafael, Shohamy, Amara & Trumper-Hecht, 2006; Gorter, 2012; del Valle, 2012).

Aquele mesmo espaço público, na sua dimensão linguístico-comunicativa e espacial, deixa perceber que diferentes línguas são utilizadas com diferentes funções. Esta utilização que é guiada pelo carácter sociopolítico das nações e permite organizar as funções das línguas em dois grandes grupos: o privado e o público (Bell, 2014). De acordo com a descrição de Bell (2014), a função privada diz respeito à comunicação realizada dentro do seio familiar, de redes de amigos e dentro da comunidade local. Por outro lado, a função pública é ancorada na esfera educativa, nos media, no governo, na lei, no parlamento, na religião e nos negócios e comércio. Depreende-se que é a função pública que atribui mais prestígio às línguas, e, ao invés, a não utilização de uma determinada língua nestes contextos indica um estatuto social reduzido, confinado à utilização na esfera privada (Bell, 2014).

Um dos tópicos alvo de interesse nos estudos em sociolinguística é justamente a abordagem da língua como criadora de marcos e onde entra o estudo das línguas revestido por uma função simbólica, por exemplo, ao nível da formação e demarcação de grupos que podem ser nacionais, étnicos ou até globais (Coulmas, 1997), de espaços e de audiências (Blommaert & Huang, 2010) ou na criação de “*atos de identidade*” (Le Page, 1997). Os “*atos de identidade*” constituem uma hipótese gerada por Le Page (1997) e que resultou de uma investigação durante a qual observou famílias e entrevistou crianças no distrito de Cayo, em Belize, e na comunidade jamaicana em Londres. Esta hipótese declara que os

indivíduos criam os seus sistemas linguísticos de forma a assemelharem-se aos do grupo ou grupos com o(s) qual/quais se desejam identificar ou para se distinguirem daqueles dos quais se querem distanciar.

Blommaert e Huang (2010) consideram que uma das principais funções da paisagem linguística é a sua função de demarcação de espaços e de audiências específicas, que podem ser mínimas ou vastas, relacionando-se com a definição de identidades.

A função identitária e diferenciadora das línguas é igualmente apontada por Calvet (2001) que explica o uso da(s) língua(s) como sendo uma carta de identidade que mostra as nossas singularidades (ou diferenças, se preferirmos), uma exibição que ganha o seu sentido na apresentação do *eu* ao outro e que, no caso da paisagem linguística, ocorre com o uso da língua e dos sistemas de escrita, muitas vezes na articulação com imagens de outros elementos também eles simbólicos, na construção do espaço público:

Comme une carte d'identité, la langue que nous parlons et la façon dont nous la parlons révèle quelque chose de nous: notre situation culturelle, sociale, ethnique, professionnelle, notre classe d'âge, notre origine géographique, etc., elle dit notre identité, c'est-à-dire notre différence. L'identité est en effet essentiellement un phénomène différentiel: elle n'apparaît que face à l'autre, au différent, et elle peut donc varier lorsque change l'autre (Calvet, 2001, p.151).

Um estudo que toma as línguas da paisagem linguística justamente como marcos identitários e de pertença a um grupo é o de Ben-Rafael, Shohamy, Amara & Trumper-Hecht (2006). Este estudo mostra que a paisagem linguística transporta uma importância social e simbólica ao ser utilizada como emblema da sociedade israelita e das suas várias comunidades, e que, por isso, constitui uma forma de deixar a descoberto realidades sociais.

O estudo de Landry e Bourhis (1997) delimitou a definição do conceito de paisagem linguística relativamente às funções primordiais que esta paisagem exerce: uma função informativa e uma função simbólica. Salvarde-se que, já em 1991 no estudo *The languages of Jerusalem* de Spolsky e Cooper, era mencionada esta dupla função que por um lado constitui um marco informativo e, por outro lado, um marco simbólico que comunica o poder e estatuto relativo de comunidades linguísticas de um dado território (citado por Ben-Rafael, Shohamy, Amara & Trumper-Hecht, 2006).

Landry e Bourhis (1997) explicam que a função informativa da paisagem linguística se desenvolve em torno de diferentes aspetos, tais como:

- i. Funciona como um marco distintivo do território geográfico habitado por uma dada comunidade linguística;
- ii. Delimita o território linguístico do grupo relativamente a outras comunidades linguísticas em territórios adjacentes;
- iii. Indica também que a língua em questão pode ser utilizada para comunicar e obter informações sobre serviços dentro de estabelecimentos públicos e privados;
- iv. Fornece informação sobre a composição sociolinguística dos grupos linguísticos de um determinado território. A função informativa refere-se, deste modo, à capacidade que a paisagem linguística tem para fornecer informação sobre a comunidade/comunidades que habitam esse território e é uma indicação sobre os limites das línguas entre comunidades coabitantes.

No que diz respeito à segunda função da paisagem linguística, a função simbólica, esta remete para o poder relativo e para o estatuto das comunidades linguísticas num dado território. Assim, a presença predominante da língua de um grupo reforça o sentimento de valorização e estatuto relativo dessa língua e desse grupo em relação a outras línguas e grupos dentro de um contexto social. Ainda de acordo com Landry e Bourhis (1997) esta função simbólica reforça ainda a função informativa da paisagem linguística. A função simbólica indica, então, o poder, a vitalidade e o estatuto de uma comunidade etnolinguística num território. Neste sentido, a paisagem linguística de um território desempenha um papel importante na determinação da *vitalidade etnolinguística* (conceito atribuído a Giles, Bourhis & Taylor³⁸, 1977, cf. Giles, Bourhis & Taylor, 1997; Barni, 2006; Yagmur & Akinci, 2003), envolvendo uma importante dimensão de identidade étnica e cultural (Barni, 2006; Ben-Rafael, Shohamy & Barni, 2010). Barni (2006) explica

³⁸ Na taxonomia das variáveis estruturais que determinam a vitalidade os autores consideram três fatores: as *variáveis de estatuto* (económico, político e prestígio linguístico), os *fatores demográficos* (números absolutos, taxas de natalidade, concentração geográfica, casamentos mistos, imigração e emigração), e o *apoio institucional* (representação nos *mass media*, educação, governo, indústria, cultura e religião) (cf. Giles, Bourhis & Taylor, 1977).

a relação da paisagem linguística com os indicadores da vitalidade etnolinguística referindo que o uso de uma língua na comunicação social (no âmbito dos processos de interação social que ocorrem no espaço público urbano) é um indicador da sua vitalidade e, por isso, representa um fator que contribui para a manutenção dessa mesma língua. Isto significa, de uma forma mais global, que a paisagem linguística se apresenta como um palco promotor da divulgação das línguas porque as divulga e as deixa ver, tornando-as visíveis e indiciando sinais alusivos à sua vitalidade nas interações sociais no espaço público. Assim, a paisagem linguística pode constituir-se como um agente de divulgação da diversidade linguística, atuando ao nível das línguas em perigo e das línguas minoritárias através, por exemplo, de medidas de revitalização³⁹ linguística que reforçam o conhecimento e a utilidade social destas línguas, aumentando a sua importância. Este foi o caso de Gales que viu progressivamente, a partir da década de 1970, a sua paisagem linguística adquirir novas formas com a introdução do galês através de medidas de planificação oficiais (bilingues) ao nível dos nomes dos locais e nas placas de sinalização direcional (Coupland, 2010b). Como mostram Gorter, Aiestaren e Cenoz (2012), as medidas de revitalização da língua basca em Donostia-San Sebastián, no País Basco, constituem, igualmente, um exemplo em como a paisagem linguística influencia e é influenciada pelas políticas linguísticas. Em 2009 uma medida política do Governo Basco decidiu alterar toda a sinalização bilingue (basco, espanhol) direcional e toponímica da cidade, colocando novas placas e dando preferência apenas ao uso do basco, medida que dá lugar a discussões sobre o lugar do espanhol nas regiões do País Basco, Catalunha e Galiza.

Lembrando que as línguas são património e veículo cultural que importa conhecer e tornar público, contribuindo assim para a sua valorização, a importância da sua visibilidade tem repercussões inclusivamente na preservação das línguas no sentido em que “In order for a language to survive and to have an impact on the public, it has to be visible in your environment. One way to address that is through business and public signs language” (entrevista da Comissária das Línguas em Nunavut Eva Aariak citado por Daveluy & Ferguson, 2009, p. 89). Como refere (Gorter, 2006c), estudar a paisagem linguística é

³⁹ A revitalização linguística faz parte da manutenção das línguas, referindo-se ao acordar, ao renovar, à restauração do vigor e atividade, ao impedimento do declínio ou da descontinuidade de uma variedade com a qual um grupo se identifica, sendo esta a causa impulsionadora das medidas de revitalização (Edwards, 2010).

estudar a herança cultural. Estas duas posições reforçam a afirmação de que a paisagem linguística tem um papel a desempenhar, de uma forma particular, na divulgação da diversidade linguística e cultural, uma vez que: a) promove o debate e a negociação da presença das línguas e das culturas no espaço público; b) contribui para dar visibilidade às línguas e para sua preservação e revitalização; c) manifesta e reforça a identidade cultural dos indivíduos, podendo servir de estímulo à vitalidade das suas línguas. Conhecer até que ponto ou em que medida a paisagem linguística exerce influência em cada uma destas dimensões pode tornar-se uma linha de investigação a considerar no futuro.

Todavia, fica a ressalva de um paradoxo que pode resultar do tornar visíveis as línguas minoritárias no espaço público. Reconhecendo que “Being visible may be as important for minority languages as being heard” (Marten, van Mensel & Gorter (2012, p.1), importa ter presente que a tendência de se colocarem placas, avisos e informações bilingues em muitas cidades acaba por expor publicamente posições que, não raras vezes, alimentam conflitos ideológicos no sentido *bottom-up* e *top-down* ou entre ambos, o que torna o espaço público um palco onde se reforçam, de forma inesperada, os estatutos hegemónicos e/ou minoritários e onde se marcam relações de poder (Hornsby & Vigers, 2012).

De um modo não centrado exclusivamente nas línguas mas antes na generalidade do conjunto dos textos escritos e das imagens expostas no espaço público da cidade, Lucci et al. (1998) apresentam algumas funções sociais dos escritos, agrupando-as em duas categorias: os escritos individuais e os escritos institucionais. Relativamente aos escritos individuais estes vão ao encontro fundamentalmente de uma *função informativa* (por exemplo, o nome de uma loja, a especificação do tipo de comércio, os horários de abertura e fecho, os produtos disponíveis, etc.), que se insere nos processos sociais de comunicação, e de uma *função identitária* respeitante à criação de marcas de singularização no espaço da cidade. Porque esta última função resulta da apresentação de um *eu* aos outros, demarcando-se espacial e culturalmente, alcança também uma *função atrativa* com a qual se articula e que encontra exemplo nos *tags* (uma manifestação de autocentrismo através da assinatura; cf. Calvet, 2003), *graffiti* e nos nomes dos espaços comerciais e letreiros das lojas, estes últimos aliando a *função comercial*. De outro lado, coabitam, utilizando a expressão de Calvet (2011b), no espaço público, os escritos institucionais que cumprem a função referencial ou, se preferirmos, a *função comunicativa e/ou informativa*. Lucci et al. (1998) desdobram ainda este grupo institucional em outras duas formas de organização: a

espacial e a temporal. A primeira, a ordem espacial, tem como objetivo balizar geograficamente o território, atribuir nomes aos diferentes espaços da cidade, fornecer direções e orientar os cidadãos, organizando o fluxo de habitantes e de viaturas que circulam com o recurso a placas direcionais e a painéis indicativos. A ordem temporal é conseguida através da afixação de cartazes ou painéis eletrónicos que informam sobre as mais variadas manifestações de cariz económico, cultural, artístico, social e/ou político.

Os dois grupos de escritos, o individual e o institucional, tornam-se representativos da variedade de elementos que compõem o cenário da paisagem linguística um pouco por todo o lado, deixando a descoberto realidades sociais que, quer do ponto de vista da produção, quer da receção, são heterogéneas, característica que contribui para a diversidade de textos encontrados.

A paisagem linguística pode ser representativa de uma faceta da diversidade linguística, abrangência que põe em destaque, sobretudo, as características relativas ao cumprimento de uma função simbólica e não tanto da função informativa no sentido descrito por Landry e Bourhis (1997) uma vez que a paisagem linguística de uma determinada cidade não representa os repertórios linguísticos de todos os sujeitos que nela habitam. Como sugere Puzey (2007),

While this could arguably be part of the informational function, the fact that the ‘official’ linguistic landscape is rarely an accurate reflection of the truly diverse linguistic composition of society means that this aspect is more closely connected to the second function of the *linguistic landscape*: the symbolic function (p. 11).

Esta ideia da representatividade parcial, circunscrita num tempo concreto, da diversidade linguística e da sua relação com a composição dos repertórios linguísticos dos habitantes de um determinado território é, de resto, comum aos estudos da paisagem linguística, assentando em dois princípios: primeiro, os de que os indivíduos poderão não conseguir comunicar nas línguas que a paisagem linguística exhibe (o que não significa que não consigam comunicar noutras); segundo, os dados dos estudos não são, habitualmente, recolhas de todos locais da cidade, dizendo respeito a áreas pré-determinadas e delimitadas que dão uma ilustração que permite ainda assim descobrir padrões de utilização das línguas no espaço público num dado período ou ocasião (por exemplo, um festival, uma feira de rua, uma manifestação, entre outros). Relativamente ao estudo que fez de Banguécoque, Huebner (2006) esclarece que “(...) the data are meant to be not an indication of the

linguistic composition of the city as a whole, but simply an illustration of the range of linguistic diversity that can be found in a city (...)” (p.50). De forma semelhante, Ben-Rafael, Shohamy, Amara e Trumper-Hecht (2006) explicam também que “LL items are not faithfully representative of the linguistic repertoire typical of Israel’s ethnolinguistic diversity” (p.7, mas antes dos recursos linguísticos que os indivíduos e as instituições utilizam no espaço público frequentemente de forma bem distinta, como veremos a seguir. Do ponto de vista da emissão, a paisagem linguística resulta fundamentalmente da ação de dois grupos de agentes. A designação destes dois grupos surge de formas diversas como por exemplo *private signs* e *public/government signs* (Landry e Bourhis, 1997), “*in vivo*” e “*in vitro*” (Calvet, 1990; 2001; 2011b;), “*écrits individuels*” e “*écrits institutionnels*” (Lucci et al, 1998), “*official signs*” e “*nonofficial signs*” (Backhaus, 2006; 2007), “*bottom-up flows*” e “*top-down flows*” (Ben-Rafael, 2009), e apenas a designação “*bottom-up*” e “*top-down*” bastante frequente no estudo da paisagem linguística (Shohamy, 2006; Gorter, 2006a; Cenoz & Gorter, 2006; Ben-Rafael, Shohamy, Amara & Trumper-Hecht, 2006). Na articulação entre o ponto de vista da emissão e da receção surgem designações alusivas a um processo onde intervêm vários participantes denominados, por exemplo, na sequência “*initiator/owner of the sign – the sign maker – the sign reader*” (Spolsky, 2009) e na referência aos *participantes*, envolvendo os *agentes* e a *audiência* (Huebner, 2009).

Recorde-se que Calvet utilizou as expressões “*in vivo*” e “*in vitro*” no âmbito das políticas linguísticas de gestão e de planificação do plurilinguismo, uma distinção que pretende mostrar a dualidade entre a intervenção do Estado no domínio linguístico e os locutores que utilizam as línguas como solução para resolver um problema linguístico (onde se enquadram, por exemplo, os pidgins, as línguas veiculares e a língua gestual). Assim, a política “*in vivo*” é aquela que as pessoas exercem naturalmente no dia-a-dia e a política “*in vitro*” é a assumida pelos planificadores. Calvet (1990; 2011b) explica que no contexto da *marquage linguistique* do território ou do *environnement graphique* (expressões aproximadas do que viria a ser a *linguistic landscape* de Landry e Bourhis poucos anos depois), pertencente ao *environnement linguistique* (Calvet, 2003), também se aplica esta distinção. Do ponto de vista *in vitro* surgem os textos escritos pelo poder (como os nomes das ruas ou a sinalização) e no lado *in vivo* os escritos pelos cidadãos (nomes das lojas, os *graffiti*, os *tags* ou a publicidade). Partindo do caso da capital do Senegal, a cidade de

Dakar, Calvet (1990; 2011b) identifica a coexistência (ou coabitação como o autor prefere) de três línguas (o francês, o árabe e o wolof), dois sistemas de escrita (latino e árabe) e misturas de línguas com neologismos, agrupando as produções de acordo com a sua mobilidade (textos em veículos) e imobilidade (letreiros das lojas, textos nos muros). Também neste trabalho pioneiro é declarado que o ambiente gráfico “(...) nous donne donc à voir une certaine image du plurilinguisme de la ville: toutes les langues parlées à Dakar ne sont pas présentes sur les murs ou sur ces véhicules (...)” (p. 181), existindo também aqui o reconhecimento de que os textos escritos obedecem a um tipo de seleção e hierarquização linguística de acordo com as funções que cumprem. No caso de Dakar, o francês é a língua oficial, o wolof é a língua veicular dominante e o árabe a língua da religião. Calvet não se limitou a estudar Dakar, tendo realizado um estudo comparativo entre esta cidade e Paris. Na mesma publicação, o autor descobre que em Dakar e em Paris, pese embora serem duas cidades multilingues do ponto de vista dos locutores e do “ambiente gráfico”, esse multilinguismo é gerido de forma diferente. Paris apresenta-se mais rica e diversificada no sentido de se poderem ler mais línguas cuja presença varia, quer no estilo quer na função, de bairro para bairro e dentro do mesmo bairro. Temos, por um lado, uma cidade de Paris onde as línguas se mantêm separadas, separação que é reforçada pela utilização de diferentes sistemas de escrita, e, por outro lado, uma Dakar que permite várias interações entre as diferentes línguas e grafias.

Apesar das diferentes designações, a distinção entre itens públicos e itens privados mantém-se na maioria dos estudos da paisagem linguística. Desta forma, considera-se que a distinção “*top-down/bottom-up*” é útil porque permite identificar as diferentes tendências de exposição das línguas: *top-down* reflete um compromisso para com a cultura dominante representada pelas autoridades públicas/governamentais, *bottom-up* normalmente corresponde às escolhas livres dos indivíduos. Contudo, estas escolhas *bottom-up* podem ser determinadas por culturas corporativas privadas e globais que exercem uma persuasão e influência nas escolhas linguísticas dos indivíduos que é, por vezes, superior e mais duradoura do que as políticas públicas e governamentais (cf. Huebner, 2009). Isto significa que a oposição privado/público nem sempre revela todos os aspetos do funcionamento social dos textos escritos e das escolhas linguísticas que deles fazem parte (Lucci et al., 1998), apoiando-se em modelos sociais de consenso podendo, igualmente, a autoridade ser contestada e/ou reivindicada (Kallen, 2009). Kallen (2009) adverte que a montra de uma

loja de comércio não é simetricamente *bottom-up* uma vez que pode não existir intenção do proprietário em comunicar algo para as entidades governamentais. Neste caso, o autor explica que a sinalização da montra é dirigida a outros cidadãos privados, ao que corresponde de forma mais adequada a classificação *horizontal*. Pode dar-se o caso ainda de o proprietário exercer uma ação *vertical* de sentido *top-down* (do proprietário para o cliente) ao controlar a entrada numa loja, colocando, por exemplo um letreiro de “Entrada Proibida”. Para além disso, a classificação *top-down/bottom-up* pode induzir a reflexões que não estão de acordo com os contextos o que reforça a ideia de que é importante que a investigação seja conduzida por pessoas que conheçam a cidade e o contexto social, político e económico local e nacional. Isto para que se perceba efetivamente até que ponto a autoria e criatividade *bottom-up* é livre ou condicionada por políticas governamentais que restringem a diversidade linguística e as criações linguísticas dos cidadãos, ou, dito de outra forma, para que as relações de poder que estruturam a paisagem linguística se tornem legíveis à luz da compreensão das relações privado/público. Um primeiro estudo que serve aqui de exemplo é o Barni e Vedovelli (2012) ao mostrar que as políticas linguísticas, ao nível institucional local, impõem regras que limitam drasticamente a utilização de línguas e a criação dos nomes de espaços comerciais em algumas cidades italianas. Logo, a liberdade dos proprietários, muitos dos quais imigrantes, é explicitamente condicionada, vendo-se forçados a esconder a sua identidade linguística e cultural, ficando a paisagem linguística mascarada por decisões políticas com as quais os cidadãos poderão nem sempre concordar. Num âmbito idêntico surgem os retratos da paisagem linguística de Bruxelas (cidade politicamente bilingue) como uma arena política e de conflito dos dois maiores grupos linguísticos belgas, o francês e o *dutch*⁴⁰, com maior representatividade na Valónia (sul) e na Flandres (norte), respetivamente (Witte & Beardsmore, 1987; Witte, 2011; Janssens, 2012). Janssens (2012) apresenta o exemplo recente da periferia de Bruxelas onde, na senda de preservar o carácter flamengo (*flemish*), os atores políticos locais contribuem com estratégias para a “*dutchification of the street scene*”, procurando travar a

⁴⁰ Note-se que *dutch* é a designação da língua da Flandres e não flamengo (*flemish*). Conforme explicam Witte e Beardsmore (1987) a designação *flemish* não se refere ao nome da língua, dado que a língua *standard* é o *dutch*, referindo-se antes ou às pessoas que habitam no território belga onde se fala o *dutch* (ou seja, na Flandres no norte da Bélgica), ou à sua cultura e folclore, ou ainda aos dialetos do *dutch* falado nas regiões habitadas pelos *Flemings*.

frenchification e o multilinguismo (p. 40). É justamente neste contexto belga que tem origem o conceito de paisagem linguística como marcador de um território geográfico ocupado por comunidades linguísticas distintas dentro de estados multilingues (Landry & Bourhis, 1997). Recuando até 1987, recorde-se a questão já levantada na altura por Witte e Beardsmore a propósito do impacto das regulamentações linguísticas na capital belga ao nível da “*imagem da rua*”: “What is the effect of the “street image” on the linguistic aspect of the urban environment?” (p. 4).

Quer no caso italiano quer no caso belga é possível retirar duas ilações: em primeiro lugar, a confirmação de que a paisagem linguística contribui para o valor simbólico das línguas através da sua utilização no espaço público; em segundo lugar, os atores políticos, cientes da primeira ilação, servem-se de estratégias que permitem moldar identidades políticas e mascarar a construção de sociedades através de ideologias linguísticas que deixam perceber as suas posições perante a diversidade linguística e cultural decorrente, em grande parte, do fenómeno da imigração e das tendências da globalização da sociedade.

Estes dois grupos de agentes fazem parte dos atores da paisagem linguística, onde incluímos também os leitores (Spolsky, 2009) ou a audiência (Huebner, 2009). Sobre a preferência pela designação *potenciais leitores* (Bogatto & Hélot, 2010; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014; Spolsky & Cooper citado por Backhaus, 2007) como participantes no processo de produção dos itens da paisagem linguística, enfatiza-se, em particular, a sua atuação nos momentos de criação de significados considerando também a possibilidade de não existir uma leitura nem uma visualização, ou existir uma independentemente da outra. Relativamente à audiência da paisagem linguística, esta constitui uma dimensão complementar da interação linguística, isto é, da mesma forma que “Speakers require listeners” (Bell, 2013, p.140) também os escritores e os textos escritos requerem leitores na sociolinguística da escrita. Assim, como referem Bogatto e Hélot (2010), “we do not envisage the city solely as a space where languages are spoken, but also as a space where languages are displayed or more specifically written for a potential reader” (p. 277). Esta conceção da cidade como um espaço de contacto linguístico no qual existe uma infinidade de mensagens escritas articula-se com duas dimensões de análise explicadas por Backhaus (2007): a produção (“*linguistic landscaping by whom*”), ou seja, os itens de autoria privada e pública, e a receção (“*linguistic landscaping for whom*”), dizendo respeito aos leitores da paisagem linguística.

Em qualquer dos casos geram-se os significados mais variados em função do tipo de envolvimento estabelecido com o texto e em função das características dos indivíduos bem como do contexto onde o item da paisagem linguística está inserido. A leitura e a visualização dos textos da paisagem linguística tem por base duas ações distintas que tomam a escrita como um modo visual produtor de significados. Como nos explica Lillis (2013), *ler* coloca em primeiro plano a dimensão verbal ou proposicional (o conteúdo), e *ver* destaca a atenção prestada aos aspetos visuais do texto escrito. O acesso ao sentido dos textos escritos na paisagem linguística torna-se mais complexo quando comparado com a compreensão de textos orais uma vez que, ao contrário do modo oral, o autor dos textos está ausente e um dos objetivos da afixação de textos relaciona-se com questões de manifestação e afirmação de identidades e de pertença a um grupo (uma dimensão indicial) e de valores ligados às imagens e palavras (uma dimensão conotativa) tanto quanto é possível fazê-lo no espaço público (Lucci et al., 1998). Seguindo a descrição de Lucci et al. (1998), esta “leitura” complexa torna necessária a ativação de competências semióticas, sociais e culturais que permitam aceder e construir significados dinâmicos e predominantemente subjetivos para os textos verbais e/ou imagens existentes na paisagem urbana, significados que dependem dos interesses, do imaginário, das vontades e das representações dos espectadores. Deste modo, a “leitura” das produções textuais (verbais e não-verbais) na cidade “ne consiste pas à établir, loin de là, une traduction intralinguistique, entre un écrit et un oral, mais se laisser aller à des réponses multiples, dominées par le subjectif, la fascination, les impressions – sans exclure complètement un déchiffre alphabétique” (Lucci et al., 1998, p. 20). A leitura da paisagem linguística consiste, pois, num “social act resulting from the combination of the meaning potential of the text, the meaning potential of the context and the resources the reader has” (Cenoz & Gorter, 2008, p. 278), sendo extremamente subjetiva e permeável a um conjunto de fatores que vão desde as competências às conjunturas sociais, económicas, políticas e culturais que a podem alterar a qualquer momento.

2.3 A inserção da paisagem linguística na educação

2.3.1 Literacia de fora para dentro da escola: paisagem linguística, multimodalidade e multiliteracias

Navigating in their cities, children develop literacy practices that enable them to engage with messages communicated between the readers and writers of their communities (Dagenais et al., 2009, p.256).

Tivemos oportunidade de ver na síntese sobre a génese e escopo da sociolinguística que este campo se expandiu a partir dos anos 1960 devido à crescente diversidade linguística e cultural que frequentava as escolas norte-americanas e devido à necessidade de se dar uma resposta adequada aos alunos pertencentes a minorias étnico-linguísticas e às famílias imigrantes. Concomitantemente, grande parte da investigação sociolinguística realizada a partir de então centrava-se na compreensão e descrição das características e funções de classes sociais específicas na sua relação com as línguas e/ou variedades linguísticas. Como explica Coulmas (1997), estes estudos pretendiam também auxiliar os professores e os alunos a lidar com a diversidade e com as diferenças de uma forma não-discriminatória, contribuindo para a reduzir os preconceitos relacionados com as línguas. A investigação em torno da língua nos processos de socialização e na educação acaba por se tornar um foco de interesse no campo mais específico da (socio)linguística aplicada.

Assim, a sociolinguística sempre foi bastante compreensiva com as abordagens que reconhecem e valorizam o multilinguismo da sociedade, mantendo uma postura de pluralismo linguístico que se relaciona, do ponto de vista educativo, com abordagens holísticas que vão ao encontro das necessidades das crianças e também das suas famílias (*bottom-up*) e não apenas das necessidades estatais/governamentais (*top-down*) (Mesthrie, 2000; Deumert, 2000).

A generalização da sociolinguística relativa à importância da interação social do ensino da língua (Verhoeven, 1997) é importante no quadro da exploração educativa da paisagem linguística na medida em que destaca o valor do ambiente de aprendizagem onde as crianças estão inseridas e da interação com outras redes culturais como um elemento essencial na aprendizagem. Este princípio é possível devido à valorização que a teoria sociolinguística dá ao multilinguismo, ocupando-se de tópicos como as diferenças culturais

e linguísticas que se dão entre o lugar da escola e a casa ou ambiente da comunidade (Leap & Mesthrie, 2000). Logo, a educação e as línguas oferecidas pelo sistema educativo desempenham, um dos papéis mais importantes no reforço dos estatutos minoritários e majoritários das línguas e da vitalidade etnolinguística (Bell, 2014). Ora a paisagem linguística oferece não só a possibilidade de se contactar com várias formas de utilização social das línguas, os seus valores e funções, como também com as culturas que as suportam e a sua relação com a composição dos contextos locais e dos globais. A partir deste aspeto extrai-se outro dado que justifica a pertinência educativa da paisagem linguística: o facto de ser um recurso educativo fortemente vinculado aos contextos locais e globais sendo suscetível de ser explorado no âmbito de práticas didáticas de contextualização. Estas práticas funcionam quer no sentido escola – meio local (cidade), quer no sentido meio local – escola, ou seja, a paisagem linguística pode ser transportada para o interior da escola, abrindo-se ainda a possibilidade de se explorar a própria paisagem linguística da escola, como também pode ser utilizada no contexto da cidade em atividades didáticas fora dos muros da escola. Blanchet (2009) descreve a contextualização didática como sendo uma didática que tem em consideração de forma ativa os contextos, ou seja, uma didática que insiste no processo (no contextualizar e na contextualização) mais do que no dado adquirido e decorativo dos contextos. O mesmo autor aponta como principais vantagens da contextualização a eficácia pedagógica, a abertura ao diálogo político e a ética da alteridade nas relações humanas. Alicerçando-se na didática das línguas, Blanchet (2009) indica que a contextualização didática compreende dois eixos, um relativo às interações em sala de aula, em contextos sociolinguísticos específicos e interações interculturais entre comunidades diferentes, e um outro eixo referente à intervenção didática, mais concretamente aos instrumentos de ensino-aprendizagem. Este último eixo reporta-se à necessidade se ultrapassarem lacunas ao nível de diferentes instrumentos, desde políticas linguística educativas, programas, métodos, conteúdos e/ou objetivos, no sentido de se tornarem mais adequados aos contextos onde serão utilizados. Para que tal mudança e/ou recriação de novos instrumentos seja possível, é necessário que professores e alunos se interroguem sobre as suas práticas linguísticas mas também, sendo este um aspeto fundamental a destacar, sobre as representações tidas sobre a educação,

sobre as línguas, sobre o multilinguismo e plurilinguismo⁴¹, sobre as relações humanas e comunicação (Blanchet, 2009).

Como já foi referido anteriormente, uma das principais características da paisagem linguística, para além do seu vínculo aos contextos locais e globais, é a sua multimodalidade, característica que amplifica as suas potencialidades educativas além da exploração dos elementos linguísticos ou dos verbais, sendo possível estabelecer uma associação entre esta perspetiva e as multiliteracias (New London Group, 1996; Kress, 2004; Jewitt, 2005; Albers & Harste, 2007; Street, 2003; 2009; 2012; Kalantzis & Cope, 2008; Walsh, 2006; 2009; Albers & Sanders, 2010; Serafini, 2010; Yamada-Rice, 2011). Recorde-se que o conceito ‘multimodal’ refere-se à utilização de mais do que um modo para produzir significados, o que inclui o modo linguístico, o auditivo, o visual, o gestual e o espacial (New London Group, 1996; Mills, 2008; 2009). Vale a pena salientar que as línguas fazem parte dos ambientes multimodais que caracterizam a comunicação contemporânea, estando frequentemente a interagir com outros modos, o que tem resultado na modificação das formas de escrever e de ler, complexificando as práticas de literacia nos contextos multiculturais onde os diferentes modos, códigos e significados culturais interagem uns com os outros (Lo Bianco, 2000).

Deste modo, no quadro da exploração educativa da paisagem linguística, a associação entre a multimodalidade e as multiliteracias parece resultar no sentido da existência de diferentes modos intervenientes na comunicação e na produção de significados e nos próprios fundamentos que explicam a necessidade de uma perspetiva multiliteracias e que intervêm na composição e leitura da paisagem linguística. Note-se que o nascimento da perspetiva das multiliteracias se apoia nos argumentos da variedade de canais de comunicação da sociedade atual, no seu hibridismo e na crescente diversidade linguística e cultural, fatores que alteram os ambientes sociais (e sociolinguísticos) onde as crianças e jovens crescem e aprendem, tornando necessário que se vá mais além daquilo que as abordagens tradicionais consideram (New London Group, 1996; Duncum, 2004). O conceito de multiliteracia

⁴¹ Emprega-se o termo *multilinguismo* e *plurilinguismo* recorrendo, respetivamente à distinção societal e individual avançada por Beacco e Byram (2007). Assim, o multilinguismo será a expressão à qual frequentemente se recorrerá neste estudo para caracterizar a presença de várias línguas numa determinada área geográfica, neste caso a cidade de Aveiro. O plurilinguismo centra-se nos falantes, aludindo à capacidade para utilizar várias línguas com diferentes graus de proficiência e com diferentes propósitos, o que remete para o repertório linguístico dos indivíduos.

nasce, pois, com o objetivo de descrever estes dois argumentos, contemplando outros modos de representação e superando a literacia tradicional que se centra na língua e, normalmente, numa língua nacional concebida como um sistema estável baseado em regras (New London Group, 1996; Mills, 2009). O argumento ligado às interconexões globais e à crescente diversidade linguística e cultural local coloca também novos desafios às escolas e ao que deve ser aprendido nos contextos atuais onde a diversidade se tornou a norma e não a exceção. Do ponto de vista sociolinguístico e das multiliteracias que os alunos devem desenvolver e aperfeiçoar ao longo dos seus percursos formativos, pessoais e, mais tarde, profissionais, destaca-se uma posição que fundamenta a perspetiva inovadora trazida pelo New London Group na década de 1990:

(...) the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects, or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationship among people, language, and material objects (New London Group, 1996, p.69).

Por conseguinte, e da mesma forma como é considerada um recurso social, a diversidade linguística e cultural deve ser pensada como um recurso educativo valioso que beneficia todos os alunos e contribui para a construção de espaços cívicos e para a prática de uma cidadania do pluralismo. Conforme explica o New London Group, “Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes” (1996, p. 64). Assim, e de acordo com o que sugere Street (2012), a combinação da multimodalidade com a multiliteracia preenche um retrato mais preciso dos posicionamentos sociais e da comunicação ao atribuir igual importância às práticas, textos, contextos, espaço e tempo. Partindo desta posição que evidencia os contextos de diversidade linguística, cultural e de formas de comunicar, encontram-se os pressupostos-base que fundamentam a relevância educativa da paisagem linguística, nomeadamente nos ambientes urbanos altamente diversificados e ricos na variedade de situações de contacto linguístico e cultural, assim como nos efeitos trazidos pela globalização, migrações, publicidade, comércio e pelo próprio carácter distintivo que os contextos locais e seus habitantes fornecem à paisagem linguística urbana contemporânea. Para além disso, e assumindo uma abordagem educativa da paisagem

linguística como vértice para outros conhecimentos para além do linguístico (Shohamy & Waksman, 2009; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014) dá-se espaço para a existência de práticas pedagógicas e aprendizagens interdisciplinares ao longo do currículo, o que se enquadra na abordagem interdisciplinar das multiliteracias (Connely & Bodycott, 2005; Masny & Cole, 2007). Por estes motivos, defende-se e justifica-se uma literacia que não se resume somente à capacidade de codificar e decodificar os textos escritos mas que procure conjuntamente “acquérir et posséder les pratiques sociales nécessaires pour situer, reconnaître et évaluer le sens et la signification d’un texte dans le contexte de production et de réception qui est le sien” (Sabatier, Moore & Dagenais, 2013, p. 139).

Naturalmente que fazer a gestão da diversidade nos centros urbanos de uma forma pluralista, procurando aprender, conviver e usufruir plenamente de uma vida cívica e de um espaço público pautado pelo hibridismo multilingue e multicultural, onde se intersectam as marcas do local com as do global, exige a ativação de capacidades e disposições de ordem crítica. Sobressai da exploração educativa destes contextos complexos e facilmente mutáveis o benefício do desenvolvimento de capacidades metacognitivas, metalinguísticas e de pensamento crítico (New London Group, 1996). Assim, a diversidade linguística e cultural e a necessidade de ativar disposições e promover capacidades de pensamento crítico, bem como desenvolver a literacia crítica⁴², são duas das dimensões das multiliteracias, às quais se junta a dimensão da tecnologia e multimédia (Connely & Bodycott, 2005). A literacia crítica distingue-se por ser direcionada para a promoção de uma forma de pensar crítica, apresentando-se com uma forma de análise do discurso (linguagem utilizada para comunicar ou “*language-in-use*”, sendo este o discurso

⁴² Importa esclarecer desde já que existem algumas diferenças na génese e nos objetivos do movimento do pensamento crítico, assumido como uma forma de pensar, e do movimento *critical literacy*, conforme explica Charles Temple, um dos membros fundadores e diretores da organização Critical Thinking International (<http://www.criticalthinkinginternational.org/further-reading?id=22>). O pensamento crítico define-se como uma forma de pensar racional, que se ocupa da análise e avaliação de pontos de vista, na argumentação e criação de juízos de valor com recurso à razão e às evidências, na tomada de posições e de decisões e a resolução de problemas (Facione, 1990; Halpern, 1999; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000; Vieira, 2003; Forrester, 2008; Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011; entre outros). Por seu lado, a literacia crítica tem como premissa a ideia de que a linguagem é utilizada sempre num determinado contexto, sendo afetada pelas relações sociais e, naturalmente, envolvendo relações de poder (Critical Thinking International; Gee, 1999; Luke & Freebody, 1999; Behrman, 2006). Apesar das *nuances* serem diferentes, a promoção do pensamento crítico e da literacia crítica não são movimentos antagónicos e são possíveis de conciliar na medida em que o bom desenvolvimento de disposições e capacidades do primeiro contribui para enriquecer a literacia crítica.

com *d* minúsculo) na qual se percebe que a linguagem está situada nos contextos sociais e políticos (Gee, 1999; 2001), estando este tipo de literacia focada nas relações de poder e na promoção da reflexão, da transformação e da ação (McLaughlin & DeVogd, 2004). Ler o mundo criticamente significa problematizar com o intuito de compreender uma situação ou problema na sua complexidade, atividade que implica o levantamento de questões sobre as funções dos textos (que poderão ser textos escritos em jornais, livros, e também páginas da internet, vídeos, fotografias, etc.), constituindo-se como exemplo questões sobre:

- Que vozes estão representadas,
- Que vozes estão omissas/silenciadas,
- Quem beneficia e/ou é prejudicado num determinado texto,
- Qual/quais o(s) ponto(s) de vista sugerido(s),
- De que forma este *discurso* se pode enquadrar noutros *Discursos* (com *D* maiúsculo no sentido proposto por Gee, em 1999),
- Quais as perspetivas alternativas ao que é apresentado (adaptado de Gee, 2001, e McLaughlin & DeVogd, 2004).

Neste contexto de diversidade linguística e cultural e de interconexões entre forças e características locais e globais que atuam sobre a paisagem linguística urbana faz sentido a alusão à teoria da *critical literacy* e da sua integração no currículo (Luke & Freebody, 1999; Gee, 1999; 2001; Connely & Bodycott, 2005; Behrman, 2006; Sabatier, Moore & Dagenais, 2013) como enunciadora de alguns princípios orientadores da atuação educativa. O movimento, que teve como primeira referência a «conscientização» e a pedagogia de Paulo Freire (1989), consolidou-se na Austrália sob influência do «*modelo de quatro recursos*» para uma leitura promotora de literacia crítica de Luke e Freebody (1999), utilizado e adaptado por professores, formadores e investigadores envolvidos no campo do desenvolvimento curricular. O modelo consiste num repertório de quatro práticas que o leitor da pós-modernidade deve deter ou quatro competências a adquirir:

- Desconstrutor do código (competência códica) – consiste na desconstrução do código de textos escritos, reconhecendo e utilizando características fundamentais e a arquitetura, o que inclui o alfabeto, sons das palavras, ortografia, convenções e padrões;
- Criador de significados (competência semântica) – envolve a participação na compreensão e composição de textos escritos, visuais e falados tendo em

consideração os sistemas de significados de cada texto na sua relação com o conhecimento disponível e as experiências de outros discursos culturais, textos e sistemas de significados;

- Utilizador de texto (competência pragmática) – resume-se ao uso funcional dos textos percorrendo e negociando as relações sociais e de trabalho inerentes, isto é, ter conhecimento e agir sobre as diferentes funções sociais e culturais que os textos desempenham dentro e fora da escola;
- Crítico do texto (competência crítica) – pressupõe a análise e transformação da crítica dos textos partindo do reconhecimento que os textos não são ideologicamente neutros, representando uns pontos de vista e silenciando outros e influenciando as pessoas.

Para terminar esta chamada de atenção para a dimensão crítica, destacam-se os quatro componentes que o New London Group (1996) considera na explicação do “como” desenvolver a abordagem pedagógica das multiliteracias, onde se inclui o que os autores designam de “*critical framing*”, *prática situada* (“*situated practice*”), “*overt instruction*” e a *prática transformada* (“*transformed practice*”). Note-se que os quatro componentes não estão dispostos de forma hierarquizada nem representam níveis, podendo ocorrer em simultâneo, numa lógica de relação ou, eventualmente, existir um que predomine em relação a outro(s). A *prática situada* é uma componente da pedagogia sustentada pela imersão de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendentes que desempenham papéis distintos de acordo com o seu passado e experiências, procurando integrar as comunidades e discursos com os quais contactam fora da escola. As práticas são consideradas significativas porque têm em consideração as necessidades afetivas e socioculturais assim como a identidade dos aprendentes. A “*overt instruction*” diz respeito à intervenção do professor ou outros peritos como impulsionador de atividades aprendizagem focadas no aluno e nas experiências e conhecimentos que já possui. Nesta componente privilegia-se a cooperação entre professores e alunos com o intuito de se alcançar patamares de ensino-aprendizagem mais complexos em relação àqueles onde não existe esse esforço colaborativo. O “*critical framing*” consiste na interpretação crítica do contexto social e cultural de uma construção de significado. Trata-se do enquadramento das práticas e da “*overt instruction*” na sua ligação com as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e axiológicas pertencentes a sistemas particulares de

conhecimento e de práticas sociais. E, finalmente, a *prática transformadora* que implica que os alunos possam aplicar e rever criticamente o que aprenderam, transformando e recriando o conhecimento em novas situações, justapondo, integrando e coabitando com as tensões decorrentes.

Particularizando, uma das literacias que está profundamente ligada ao estudo e compreensão da paisagem linguística é a literacia visual tornando-se mesmo numa das literacias-chave nesta área (Mor-Sommerfeld & Johnson, 2012). A literacia visual apoia-se na noção de que as imagens podem ser lidas e que pode ser comunicado um significado através dessa leitura, consistindo, portanto, na capacidade para “ler”, compreender, interpretar, negociar, avaliar e produzir significados a partir da informação apresentada no formato de imagens (Serafini, 2010; Mor-Sommerfeld & Johnson, 2012). Este tipo de literacia resulta da combinação das teorias da psicologia, nomeadamente das teorias da percepção e da *gestalt*, com os aspetos socioculturais e críticos do design visual, da semiótica social e dos *media*, combinação que possibilita uma análise mais inclusiva e abrangente dos textos multimodais (Dondis, 1997; Serafini, 2010), adequando-se, por isso, ao estudo e exploração educativa da paisagem linguística. Tal como o desenvolvimento das capacidades verbais de leitura e escrita, o desenvolvimento da literacia visual é um percurso que se vai aprimorando com o passar dos anos no sentido de se adquirir a capacidade para compreender e para se expressar visualmente, tornando-se uma forma de participação ativa, de inteligência, de criatividade e de enriquecimento humano (Dondis, 1997).

Na verdade, as produções da paisagem linguística colocam no espaço público diferentes práticas de literacia e convocam o recurso a diferentes literacias no momento da sua compreensão. Todavia, o recurso e articulação entre diferentes literacias não são aspetos suficientes no momento de produzir significados (Sebba, 2012). Da perspetiva centrada na análise visual surge realçado que “To expand one’s interpretive repertoires to include approaches to visual analysis, readers will be required to synthesize perceptual abilities with structural approaches and political, historical, and cultural understandings” (Serafini, 2010, p.86). Assim, a leitura da paisagem linguística pressupõe a necessidade de pôr em ação conhecimentos prévios, mobilizando atitudes e saberes em história, política e cultura mas também em economia, geografia e línguas. Depreende-se que, para além da mobilização de saberes interdisciplinares, é necessário ter em consideração o contexto

onde as produções da paisagem linguística existem e onde as leituras são realizadas (Sebba, 2012), o que nos recorda novamente a importância dos *literacy events* de Heath (1993), da materialidade dos objetos e da localização espacial onde as produções estão inseridas (Scollon & Scollon, 2003), e a valorização, manifestada pela semiótica social, do contexto onde os textos são produzidos e tornados visíveis, permitindo criar especulações sobre tendências sociais e suas implicações políticas (Aiello, 2006) e gerando «significados situados» (Gee, 1999; 2001). Assim, ao fazer referência à influência do contexto onde se produzem e onde se dão a ler os textos inclui-se, necessariamente, os contextos de poder que, como já tivemos oportunidade de discutir, atuam nas práticas de literacia e, neste caso, no planeamento, conceção e leitura da paisagem linguística. Para além disso, há que destacar as possibilidades de uma abordagem etnográfica no estudo da paisagem linguística, constituinte da paisagem urbana que manifesta de uma forma particular as práticas de literacia dos indivíduos. Como defendem Pahl e Rowsell (2006), a literacia como prática social permite seguir enfoques etnográficos que se ocupam do estudo da multimodalidade em contextos específicos, focando-se na identidade dos autores dos textos e procurando os significados subjacentes às práticas de literacia. Assim, “(...) we need not only to account for the materiality of the texts, that is, the way they look, sound, and feel, but also have an understanding of who made the text, why, where, and when” (Pahl & Rowsell, 2006, p. 2). Esta acaba por ser o foco da criação de «significados situados», apoiando-se no princípio de que as línguas sociais não têm significados gerais e estáticos mas, pelo contrário, servem-se de palavras que são detentoras de significados específicos e localizados no contexto do seu uso social, no local, nas práticas e nas experiências e também nas culturas (Gee, 1999; 2001). Isto significa que existem vários fatores que acompanham a utilização da língua e de outras formas de comunicar (por exemplo, multimodais), tais como: o cenário material, as pessoas presentes e as relações sociais estabelecidas entre elas, as identidades étnicas, de género e sexuais das pessoas envolvidas, a língua que surge em primeiro e a que surge em segundo numa declaração (oral ou escrita), bem como os fatores históricos, culturais e institucionais (Gee, 1999; 2001). Estes são aspetos que nos recordam os elementos que moldam a paisagem linguística (na interseção do ponto de vista da sua composição, na figura dos produtores iniciais dos textos, com o da sua leitura, na figura dos potenciais leitores desses textos) e que permitem a defesa de uma «literacia contextualizada» (Sabatier, Moore & Dagenais, 2013).

Importa frisar que a escrita nem sempre é a parte central na composição das produções e nem na criação de significados (Kress & van Leeuwen, 2006; Jewitt, 2005; Serafini, 2010). Os ambientes que nos cercam, desde as ruas das cidades, vilas e aldeias, de uma forma mais vasta, incluindo a paisagem linguística, até às páginas de uma história, revista ou as páginas da *internet*, são multimodais. Porém, e como avança Walsh (2006), “Written text is only one part of the message and no longer the dominant part” (p.25), tendo a leitura e a produção de significados dos textos multimodais, ainda que apresente algumas similitudes com os textos escritos, um conjunto de características distintivas. Tendo por base Walsh (2006), apresenta-se de seguida um quadro que sintetiza as diferenças na forma como os modos são processados e como estes ativam o processo de criação de significados no leitor.

Textos verbais (escritos)	Textos multimodais
Palavras	Imagens visuais
As palavras “dizem” (incluindo o discurso, registo, vocabulário, gramática, parágrafos e estrutura da frase).	As imagens “mostram” (incluindo o layout, tamanho, forma, cor, linha, ângulo, posição, perspetiva, ecrã, <i>frames</i> (enquadramento), ícones, <i>links</i> e hiperligações).
Uso dos sentidos	
Visual e, em alguns casos, tato.	Visual, tato, audição e quinesfésico.
Significado interpessoal	
Criado a partir da “voz” verbal através do diálogo, da 1ª, 2ª e 3ª pessoa.	Desenvolvido através do visual, nomeadamente do posicionamento, do ângulo, da perspetiva.
Estilo verbal	Estilo visual
Abrange o tom, entoação, humor, ironia, sarcasmo, jogos de palavras alcançados com a utilização de palavras; inclui ainda a composição tipográfica, a formatação, o <i>layout</i> , a fonte e a pontuação.	Escolha do meio, gráficos, animação, <i>frames</i> , <i>menu board</i> , ligações para hipertexto.
Imagem verbal	Imagem visual
Envolve a descrição, imagens, simbolismo, metáfora, comparação, aliteração.	Inclui a utilização de cores, motivos, ícones e repetição.
Percorso de leitura	
Principalmente linear e sequencial (o leitor segue).	Utilização de vetores, não-linear e não-sequencial (o leitor tem mais opção de escolha e oportunidades para interagir).

Quadro 1: diferenças entre textos verbais (escritos) e textos multimodais (adaptado de Walsh, 2006)

No entanto, e como podemos ver nos aspetos que o estilo verbal compreende, a natureza multimodal do texto escrito, associada à forma como se produzem de significados, apesar de ser ignorada, desde sempre existiu (Kress & van Leeuwen, 2006; Siegel & Panofsky, 2009). Isto significa que a composição tipográfica, o *layout*, a expressão gráfica e material onde se inscreve um texto escrito são elementos ativos na produção de significados, logo

os significados são produzidos com outros recursos para além da língua da mesma forma que a expressão facial ou a postura corporal atuam no registo oral. Kress e van Leeuwen (2006) explicam esta posição, defendendo que o texto escrito verbal

(...) is written on something, on some material (paper, wood, vellum, stone, metal, rock, etc.) and it is written with something (gold, ink, (en)gravings, dots of paint, etc.); with letters formed as types of font, influenced by aesthetic, psychological, pragmatic and other considerations; and with layout imposed on the material substance, whether on the page, the computer screen or a polished brass plaque. Yet the multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 41).

Portanto, a conceção do texto escrito verbal como sendo de natureza multimodal, tal como as imagens visuais que associam texto e imagens, permite-nos compreender a essência multimodal da paisagem linguística, quer estejamos centrados puramente no texto escrito verbal quer nas composições texto escrito-imagem, como já tivemos oportunidade de destacar no ponto relativo aos aspetos fundamentais da paisagem linguística.

De mencionar igualmente que, no quadro da multimodalidade, os diferentes modos de representação não estão insulados, o que significa que coexistem e interagem (Kress & van Leeuwen, 2006; Duncum, 2004), estabelecendo relações de complexidade e de interconecção, argumentos que sustentam a conceção de que toda a produção de significados é efetivamente multimodal (New London Group, 1996):

(...) the question arises whether the products of the various modes should be analysed separately or in an integrated way; whether the meanings of the whole should be treated as the sum of the meanings of the parts, or whether the parts should be looked upon as interacting with and affecting one another (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 177).

Como realçam Sanders e Albers, 2010, “Literacy, no longer confined to communication through reading and writing of traditional printed text, has expanded and figuratively exploded, particularly within the past decade” (p.1). Com efeito, o texto verbal escrito deixou de ser o modo predominante na sociedade atual, facto que se repercute na forma como as crianças leem e como produzem significados a partir do mundo visual e multimodal que as rodeia. No entanto, e estando as estratégias para o ensino-aprendizagem da leitura amplamente divulgadas no caso do 1.º CEB, continua-se a insistir no desenvolvimento da competência de escrita e leitura do texto verbal escrito, sentindo-se uma lacuna ao nível da aposta na exploração didática de outros modos, outras literacias e

da multimodalidade, existindo mesmo alguma discrepância entre as formas de comunicação atuais, visíveis desde logo no espaço público, nos média, na *internet* e videojogos, e as formas como é permitido às crianças comunicar através de produções multimodais no contexto escolar formal (Kress & van Leeuwen, 2006; Serafini, 2010; 2011; Sanders & Albers, 2010). Para além da escassez de materiais didáticos, a lacuna é reveladora das carências formativas dos professores e da tensão entre a valorização das abordagens mais tradicionais da literacia (verbocêntricas) e a integração das novas literacias e multimodalidade nos contextos educativos (Serafini, 2010; 2011; Sanders & Albers, 2010), em particular também ao nível da exploração educativa do visual, embora se reconheça o crescente peso das imagens no espaço público e nas formas como comunicamos (Yamada-Rice, 2011). Outro dado importante relativamente à literacia infantil relembra que a aprendizagem da literacia por parte das crianças sempre foi de natureza multimodal (Siegel, 2006), característica que atualmente ganha uma dimensão maior devido ao impacto das novas tecnologias nas formas de comunicação.

Assim, a paisagem linguística urbana oferece várias possibilidades de interação com textos ricos e densos que compõem o espaço público (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014) e que, devido à sua natureza diversa, definem geograficamente a cidade ao estarem em harmonia com os contextos económicos, sociais e culturais dos cidadãos (Lucci et al., 1998). Adicionalmente, o reconhecimento da natureza multimodal dos textos que compõem a paisagem linguística significa que devem ser tidos em consideração outros modos de produção de significados numa situação comunicativa muito para além da língua (Cenoz & Gorter, 2008). Este facto alia-se, então, ao desenvolvimento de novas competências e comportamentos de escrita, leitura e de compreensão do mundo que exigidos pelos novos contextos sociais e tecnológicos (Lucci et al., 1998).

2.3.2 Paisagem linguística como contexto e recurso educativo: exemplos da sua didatização

A novidade da paisagem linguística trazida pela sociolinguística e linguística aplicada torna este campo um local investigativo relativamente novo, sendo por isso possível acompanhar os debates na comunidade investigativa mais prementes que possibilitam o

avanzar e solidificar da teoria e da prática. Uma das dimensões da paisagem linguística é a dimensão educativa, cuja importância no grupo da paisagem linguística foi reconhecida desde cedo, pese embora o facto de a investigação em educação, partindo do conceito *paisagem linguística* (Landry & Bourhis, 1997), ter apenas começado a ganhar mais fulgor nos últimos seis anos, sobretudo a partir de 2008. Deve ser esclarecido, contudo, que a valorização das potencialidades educativas da produção gráfica ambiental, ou *environmental print*, no âmbito do desenvolvimento da literacia funcional na sua fase emergente, ou seja, com crianças de idade pré-escolar, antecedeu e continua a ser objeto de investigação de forma sincrónica à exploração educativa da paisagem linguística (Hiebert, 1981; Goodall, 1984; Goodman, 2001, 1984; Orellana & Hernández, 1999; Sayer, 2010; para uma síntese da literatura cf. Nutbrown & Hannon, 2011a).

Recordemos novamente que o meio ambiente que circunda as crianças é fonte de estímulos que, desde a idade pré-escolar, as conduzem à descoberta do mundo da escrita (Goodall, 1984; Goodman, 2001, 1984; Nutbrown & Hannon, 2011a), contactando inclusivamente com textos que lhes são especificamente dirigidos, como por exemplo os textos publicitários relativos a bens ou serviços (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014), pese embora o facto de poucos textos serem colocados ao nível do seu olhar (Orellana & Hernández, 1999). Todavia, o texto publicitário não é o único género textual que se torna alvo do olhar das crianças: mesmo antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura e da escrita, as crianças interessam-se pelos mais variados textos que veem no meio ambiente do quotidiano onde circulam, vivem, brincam e socializam. Como explica Kassow (2006), é partir da sua natural curiosidade sobre estes escritos que começam a atribuir sentido ao mundo, contribuindo positivamente para o desenvolvimento da literacia emergente (Kirkland, Aldridge & Kuby, 1991; Pullen & Justice, 2003; Kassow, 2006; Giles & Tunks, 2010; Lee, 2011; Nutbrown & Hannon, 2011a), o que inclui a descoberta de textos em múltiplas línguas (Orellana & Hernández, 1999; Dagenais et al., 2009; Giles & Tunks, 2010). Assim, a produção gráfica ambiental, tradução aproximada de *environmental print*, assemelha-se ao *environnement graphique* de Calvet (1990; 2011b; 2001) e atualiza-se na expressão *linguistic landscape* (Landry & Bourhis, 1997), mais recente e sustentada por outros quadros teóricos para além da literacia, manifestando-se igualmente em:

(...) signs for dozens of stores and businesses, posters and advertisements in storefront windows, and handmade ads for services like child care taped on street poles. There are traffic signs, parking signs, and street signs. There is writing on the sidewalks and graffiti on a few walls. There are words on trucks, buses, and cars: on the ambulatory carts of local street vendors; and on the backpacks and T-shirts of hundreds of children who take this route to school (Orellana & Hernández, 1999, p. 612).

Fazem igualmente parte da produção gráfica ambiental presente na paisagem linguística os textos temporários, e frequentemente móveis, concebidos com recurso a tecnologias digitais, os autocolantes, textos inscritos em peças de vestuário/acessórios, entre outros (Nuttbrown & Hannon, 2011a). A utilização destes textos, também presentes no ambiente doméstico (revistas, jornais, embalagens de cereais e de outros alimentos, caixas de brinquedos, etc.), tem vindo a ser associada ao aumento da motivação/entusiasmo, da confiança e do grau de envolvimento das crianças nas atividades de leitura (Kuby & Aldridge, 2004; Watson, 2005; Giles & Tunks, 2010; Chern & Dooley, 2014), constituindo-se como uma ponte entre a literacia emergente e a descodificação alfabética (Prior, 2009), e contribuindo ainda para motivar para a escrita, nomeadamente para a escrita de mensagens com diferentes propósitos e dirigida a diferentes audiências, desde a idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade, quando se dá a aprendizagem formal da escrita e da leitura (Giles & Tunks, 2010). Com efeito, a onnipresença da escrita na sociedade torna o ambiente onde vivemos num lugar altamente diversificado do ponto de vista dos recursos semióticos, dos modos, da variedade textual e das funções dos escritos, algo que se verifica sobremaneira no contexto das cidades frequentemente descritas como um “*print-rich environment*” (Orellana & Hernández, 1999; Watson, 2005; Kassow, 2006; Giles & Tunks, 2010; Dooley, 2013; Chern & Dooley, 2014). Todavia, importa fazer a ressalva de que a exploração educativa da riqueza gráfica e textual dos ambientes urbanos deve ter propósitos educativos explícitos, sendo a condução das atividades alvo de um planeamento prévio por parte do professor como acontece com outros recursos e situações de aprendizagem em contextos não formais de ensino (por exemplo, visitas de estudo a Museus), neste caso a cidade como contexto educativo não formal mas também informal⁴³. A necessidade de planificação rigorosa e explícita é

⁴³ Consideramos a cidade um espaço educativo não formal na medida em que o seu planeamento e organização pode ter, como nos mostra o exemplo do movimento das Cidades Educadoras, o objetivo deliberado de promover a participação dos cidadãos na construção das suas cidades, o que implica tanto o

reforçada pelas evidências que apontam para a pouca importância que as crianças atribuem à diversidade linguística manifestada na paisagem linguística, o que não significa que não estejam conscientes da sua existência ou que não consigam explicar o seu significado (Dagenais et al., 2009). Este facto atribui-se à banalidade com que é encarada a diversidade linguística e cultural em contextos multilingues (Dagenais et al., 2009). Paralelamente, e ancorando-se nas abordagens da literacia emergente e da exploração educativa da paisagem linguística, Chern e Dooley (2014) mostram que é necessário desenvolver atividades educativas de forma explícita, selecionando materiais e estratégias adequadas aos conteúdos e necessidades dos alunos para que ocorram aprendizagens a partir dos textos encontrados no meio ambiente, tirando partido da complexidade que resulta da combinação de uma ou mais línguas com elementos visuais. As estratégias incluem a utilização de percursos pré-definidos pela cidade e de imagens destacadas pelo professor no decorrer desses percursos, mas também encorajar os alunos a descobrirem, capturarem e selecionarem imagens de forma autónoma durante excursões na cidade e a trazê-las para a sala de aula.

A exploração educativa da paisagem linguística consiste, pois, na utilização pedagógica de textos que não são pedagógicos no seu propósito (Rowland, 2013; Dooley, 2013) e se encontram na ecologia do quotidiano do espaço público, tendo como intuito maior a leitura do mundo e não apenas a leitura das palavras (Orellana & Hernández, 1999; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012), ou seja, a discussão do significado que as palavras têm para as crianças, manifestando-se por exemplo, nas histórias que contam e/ou desenham a partir das palavras que veem. Por este motivo, já Orellana e Hernández (1999) destacavam o potencial da produção gráfica ambiental para dar a conhecer e envolver as crianças com o texto escrito nas suas múltiplas formas e na riqueza dos seus significados históricos, culturais e contextuais, ideia que ressurge, em 2009, através da metáfora de Shohamy e Waksman da paisagem linguística como “ponta de um iceberg”. A perspetiva teórica trazida por Shohamy e Waksman (2009) é desenvolvida apelando a uma exploração crítica da paisagem linguística, fazendo alusão a uma abordagem ecológica das línguas. De

envolvimento dos governantes locais como da sociedade civil. Por outro lado, a cidade apresenta-se como um espaço informal de aprendizagem alimentado pelas várias vivências e interações sociais do quotidiano. Para uma revisão detalhada sobre a distinção entre contextos educativos formais, não formais e informais consultar Chagas (1993) e Rodrigues (2005; 2011).

acordo com as autoras, os textos visíveis da paisagem linguística poderão ser utilizados pelos alunos como “pontas de um iceberg” para alcançar um conhecimento mais profundo e complexo do meio onde vivem, contido nas histórias da população/povo, nas relações culturais, económicas e políticas estabelecidas e nas inter-relações humanas. Nas suas palavras, “LL arenas can be considered as “textbooks” (...) or as “gates” to open meanings” (2009, p. 327).

Sobre a utilização pedagógica dos escritos presentes no meio ambiente urbano circundante, defende-se que quadros teóricos da multiliteracia e da multimodalidade na sua relação com as características da paisagem linguística fundam alguns dos principais alicerces a partir dos quais emerge o seu potencial educativo, deixando pistas de ação que permitem o desenvolvimento de inúmeras propostas didáticas. Simultaneamente, a aposta na utilização da paisagem linguística como um recurso didático e como contexto para a aprendizagem de e sobre as línguas, e também sobre os seus utilizadores, tem vindo a ser consolidada no meio investigativo internacional. Seguidamente, apresentam-se alguns dos estudos internacionais mais relevantes que se constituem como exemplos de boas práticas educativas resultantes da utilização da paisagem linguística em diferentes anos de escolaridade e níveis de ensino distintos.

Como já vimos atrás, a primeira definição do termo paisagem linguística surge pelo estudo empírico de Landry e Bourhis em 1997. Este estudo, curiosamente, foi desenvolvido num contexto escolar canadiano, contendo aquela que continua a ser a definição de paisagem linguística mais citada, servindo frequentemente de nota contextualizadora e exemplificadora do objeto de estudo das investigações em paisagem linguística. Os participantes foram 2010 alunos do 11.º e 12.º ano de escolaridade de 50 escolas canadianas. Embora os autores tenham recolhido dados relativos a alunos anglófonos, apenas selecionaram os alunos francófonos para a sua análise. O principal objetivo de Landry e Bourhis foi de verificar a relação entre a paisagem linguística e alguns aspetos relativos a crenças sobre vitalidade linguística, identidade etnolinguística, dirigindo-se também a questões de comportamento linguístico em contextos multilingues.

Aproximadamente dez anos mais tarde, surge o estudo de Gorter e Cenoz (2008), onde são exploradas as relações entre uma língua pública e a aquisição de uma língua estrangeira, propondo que a primeira pode desempenhar um papel importante na expansão da competência pragmática e nas competências de literacia (*literacy skills*) dos alunos.

Relembremos que a competência pragmática se traduz na capacidade de entender a relação entre a intenção linguístico-comunicativa do interlocutor, a forma linguística que escolheu e a situação em que o ato comunicativo tem lugar, ou seja, a capacidade para retirar significados linguísticos a partir de um contexto extra-linguístico ou situacional (Rowland, 2012; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014).

Entre 2005 e 2008 Dagenais et al. (2009) desenvolveram um estudo longitudinal em Montreal, Vancouver e Québec no qual a paisagem linguística foi considerada uma heurística para descrever os contextos nos quais as crianças (alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos) se tornam cidadãos literados (*literate citizens*). O grande objetivo foi o de desenvolver o seu pensamento crítico sobre as relações de poder entre as línguas a partir do estudo da paisagem linguística e das línguas faladas pelos habitantes dos bairros onde moram. Como descrevem as autoras deste grupo, “(...) linguistic landscape thus entails developing critical literacy so that they (children) learn to listen to the multiple voices in their communities” (Dagenais et al., 2009, p. 256).

No campo da investigação em ciências e do desenvolvimento da literacia académica, surge o estudo de Hanauer (2009) que observou a forma como os membros de um laboratório de microbiologia utilizavam uma parede representacional como recurso de comunicação na ciência e como construíam o conhecimento científico no decorrer do seu trabalho quotidiano. Seguindo uma análise multimodal e de natureza qualitativa, Hanauer identificou oito géneros textuais que contribuíam para facilitar a difusão do conhecimento científico e melhorar os procedimentos relativos à condução da investigação científica.

Para finalizar esta apresentação da investigação que tem vindo a ser conduzida em educação, destacamos a investigação realizada em Edimburgo por Hancock (2012) que procurou compreender as perceções de um grupo de futuros professores sobre diversidade linguística e cultural. Aqui a paisagem linguística é explorada como uma ferramenta pedagógica na formação de professores tendo em vista uma sensibilização para os contextos multilingues das escolas onde virão a atuar. Note-se que foram os próprios alunos/futuros professores a tirar fotografias da paisagem linguística da cidade de Edimburgo, estratégia que pretendeu imergir estes futuros professores nos assuntos e problemas relativos às comunidades multilingues onde as escolas estão localizadas.

Poderemos observar no próximo quadro a síntese destes e de outros estudos que considerámos relevantes e que constituem o conjunto das referências na área da educação conhecidas até ao momento.

Autores/ano	Exploração educativa da paisagem linguística
Landry & Bourhis (1997)	— Verificam a relação entre a paisagem linguística e alguns aspetos relacionados com a vitalidade linguística, identidade etnolinguística e também com o comportamento linguístico em contextos multilingues.
Cenoz & Gorter (2008)	— Exploram as relações entre a língua pública e a aquisição de uma segunda língua, sugerindo que a primeira poderá ter um papel importante na melhoria da competência pragmática e literacia dos alunos.
Hornsby (2008)	— Explora o efeito do uso simbólico da língua em crianças do 1.º CEB e jovens do 3.º CEB falantes de bretão e frequentando escolas de imersão bilingues na Bretanha.
Palova (2008)*	<ul style="list-style-type: none"> — Projeto (Lifelong Learning Programme) que explora a paisagem linguística de 10 contextos urbanos europeus com o objetivo de promover a cultura e a <i>language awareness</i> em contextos de vida reais. — Produziu um <i>website</i>* (http://www.signsinthecity.net/), guias linguísticos e de viagem, exposições fotográficas, filmes e um jogo <i>online</i> que permite ao utilizador navegar numa das cidades tratadas e conhecer as suas línguas (espanhol, alemão, esloveno, catalão, maltês, búlgaro, polaco, turco, romeno, húngaro e grego).
Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand (2009)	<ul style="list-style-type: none"> — Utilizam a paisagem linguística como uma heurística para descrever contextos nos quais as crianças (10-11 anos) se tornam cidadãos literados, procurando desenvolver o sentido crítico sobre as relações de poder entre as línguas dos seus bairros. — Para além dos investigadores, também os professores e as crianças tiram fotografias da paisagem linguística em locais próximos das escolas no âmbito da realização de atividades de <i>language awareness</i> que valorizam as vozes, experiências, valores e perceções das crianças.
Hanauer (2009)	— Analisa a paisagem linguística num contexto de literacia académica numa parede representacional de um laboratório de microbiologia; observa como os membros do laboratório utilizavam a parede como um recurso de comunicação na Ciência e como construíam o conhecimento científico no decorrer do seu trabalho quotidiano.

Lazdina & Marten (2009)	<ul style="list-style-type: none"> — Projeto desenvolvido com um grupo de estudantes de Mestrado em Filologia em cidades de dimensão média nos estados Bálticos. — os alunos participam também na recolha e tratamento estatístico das fotografias e, para além das vantagens associadas ao seu envolvimento no trabalho de campo, como por exemplo a motivação para a aprendizagem, aumentam a sua compreensão sobre os padrões linguísticos da sociedade onde vivem.
Ramamoorthy (2010)	<ul style="list-style-type: none"> — Discute a paisagem linguística nas políticas educativas e no currículo, assim como as escolhas individuais em relação aos nomes próprios e aos nomes das ruas.
Sayer (2010)	<ul style="list-style-type: none"> — Destaca a relevância da paisagem linguística como um recurso pedagógico numa aula inglês língua estrangeira num projeto realizado numa comunidade local do México. — Utiliza sinalização pública para analisar os significados sociais do inglês e as formas inovadoras com que as pessoas utilizam a língua.
Hancock (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Descreve a paisagem linguística como uma ferramenta pedagógica na formação de professores para sensibilizá-los para os contextos multilingues, pretendendo compreender quais as suas perceções sobre a diversidade linguística e cultural. — Os futuros professores, durante a formação inicial, tiram fotografias à paisagem linguística da cidade de Edimburgo, envolvendo-se nos assuntos relacionados com as escolas localizadas em comunidades multilingues, procurando aumentar a sua sensibilização para os ambientes multilingues.
Rowland (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Discute os benefícios pedagógicos da utilização da paisagem linguística resultantes da implementação de um projeto em aula de Inglês Língua Estrangeira no Japão, pretendendo verificar de que forma os alunos se envolvem com os textos expostos no espaço público. — A estratégia utilizada privilegia a recolha e análise pelos próprios alunos de fotografias de sinais com a presença da língua inglesa. — Defende a ideia de que a exploração pedagógica da paisagem linguística pode ser relevante para os alunos de Inglês Língua Estrangeira, desenvolvendo, por exemplo, a sua competência simbólica e capacidades de literacia (seguindo o sentido de <i>multiliteracias</i>).
Brown (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Explora a interseção da apropriação de um lugar e a revitalização da língua Võro no espaço simbólico e material da escola, valorizando a pedagogia do lugar. — Examina a introdução deliberada de uma língua usada com menos frequência na paisagem da escola

	<p>(<i>schoolscape</i>) assim como a sua presença material no jardim-de-infância e escolas do 1.º CEB.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Procura os significados e explicações atribuídos pelos professores e administradores de forma a compreender as possibilidades de transformação da paisagem linguística da escola num local de inclusão das línguas menos utilizadas.
Dressler (2015)	<ul style="list-style-type: none"> — Privilegia a paisagem linguística escolar, nomeadamente e as situações de contacto linguístico decorrentes de um programa de ensino bilingue alemão/inglês numa escola primária canadiana. — Procura compreender de que forma as práticas de criação da paisagem linguística dos professores do programa de ensino bilingue alemão/inglês podem efetivamente promover o bilinguismo. — Recorre à <i>nexus analysis</i> como forma de valorizar a investigação e a discussão dos dados acedendo às vozes dos autores da paisagem linguística. Conclui ainda que a paisagem linguística da escola favorece o inglês, não contribuindo para a promoção do bilinguismo do programa inglês/alemão.
Gorter & Cenoz (2015)	<ul style="list-style-type: none"> — Examina a paisagem linguística em escolas do País Basco onde o espanhol, o basco e o inglês são estudados; — Discutem as funções, a distribuição e a autoria dos sinais nas paredes das escolas, concluindo que existem diferentes intenções comunicativas nos textos analisados, tendo o basco um papel mais proeminente na paisagem escolar. Refletem sobre a influência de uma paisagem linguística multilingue na competência multilingue dos alunos.

Quadro 2: síntese da investigação conduzida na área da educação e paisagem linguística

De notar que existe uma evolução na fundamentação teórica pertencente à didatização da paisagem linguística e que é visível, por exemplo, com o estudo de Dressler (2015) pela notória integração de algumas das principais discussões teórico-metodológicas do grupo da paisagem linguística nos últimos anos na forma como é fundamentada a investigação e a exploração educativa da paisagem linguística *em* e *de* contextos escolares. No caso de Dressler (2014), argumenta-se a favor da investigação mais holística o que inclui os processos de criação, os propósitos e os usos da paisagem linguística, dando destaque aos autores e aos discursos que estão por detrás das produções de paisagem linguística em contextos escolares. Neste estudo sustenta-se a fundamentação a partir de noções-chave como *corpo histórico* (*historical body*, termo desenvolvido por Scollon & Scollon, 2004; cf. ainda Blommaert & Huang, 2009; Blommaert, 2012), *ordem de interação* (*interaction*

order, conceito atribuído a Erving Goffman (1983), e retomado por Scollon e Scollon, 2003) e *discursos num lugar* (conceito desenvolvido por Scollon & Scollon, 2003, na obra *Discourses in place: language in the material world*), desenvolvendo uma *nexus analysis*⁴⁴, com base na proposta de Scollon e Scollon (2003; 2004; 2007), como forma de investigar as ações humanas por detrás da paisagem linguística (cf. Hult, 2009, a propósito da articulação entre a análise da paisagem linguística com a *nexus analysis*). Como explica Dressler (2014), “(...) sign-making practices can be better understood by seeking out the sign makers or those who understand their decision-making (i.e. historical body) and learning about the location-specific practices (i.e. interaction order) and discourses (discourses in place)” (p. 131).

Dos estudos que listámos atrás extraem-se algumas das vantagens que têm vindo a ser atribuídas à utilização da paisagem linguística como um contexto e recurso educativo. As principais vantagens ou potencialidades educativas da paisagem linguística remetem para:

- A melhoria de algumas componentes da competência comunicativa, tais como a competência pragmática, simbólica, sociolinguística, assim como para a possibilidade de uma *aprendizagem accidental de línguas* (ou seja, uma aprendizagem não prevista ou não planeada (Cenoz & Gorter, 2008; Rowland, 2013; Chern & Dooley, 2014),
- O esbatimento da ideia de separação ou compartimentação das línguas devido à natureza multilingue da paisagem linguística que coloca em contacto várias línguas de várias formas a partir dos repertórios comunicativos⁴⁵ dos sujeitos,

⁴⁴ Scollon e Scollon (2003; 2004; 2007) explicam que a *nexus analysis* é uma forma de fazer análise de discurso etnográfica e que se concentra na ação humana no lugar de considerar a linguagem ou a cultura como unidades de análise dos estudos.

⁴⁵ Tomamos por repertório comunicativo a proposta de Rymes (2014b) que o define como o conjunto de formas através das quais os indivíduos utilizam as suas múltiplas línguas e outras formas de comunicação (gestos, vestuário, postura, acessórios), rotinas e experiências de vida para comunicarem nas múltiplas comunidades nas quais participam. Esta proposta expande a definição de repertório linguístico Gumperz surgida na investigação de um mercado indiano no anos 1960 e de falantes indiano e inglês em Londres nos 1970. Gumperz descrevia o repertório linguístico como as múltiplas línguas que os sujeitos utilizam em interação, as línguas que circulam numa comunidade. Recentemente, Rymes (2014a) afirma que compreender o outro “*is not a matter of labeling and demarcating that person’s differences in potentially essentializing or stereotypical ways, but of raising awareness of multiple repertoires and expanding any potential points of communicative overlap*” (p. 6). Assim, a perspectiva dos repertórios é útil porque permite repensar, encontrando caminhos empiricamente válidos, o entendimento sobre a diversidade cultural (Rymes, 2014a, 2014b).

estimulando a multicompetência (Cook, 1992) a partir de textos híbridos (Cenoz & Gorter, 2008; Rowland, 2013; Rymes, 2014b),

- A promoção de capacidades de literacia crítica dos alunos (Dagenais et al., 2009; Shohamy & Waksman, 2009; Sayer, 2010; Rowland, 2013; Dooley, 2013),
- A promoção de capacidades multimodais, nomeadamente compreender e utilizar diferentes recursos semióticos para produzir significados através de várias modalidades, o que se articula com o desenvolvimento de múltiplas literacias (New London Group, 1996; Jewitt, 2005; Unsworth, 2006; Cenoz & Gorter, 2008; Kalantzis & Cope, 2008; Rowland, 2013; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014; entre outros).

Para uma enumeração dos benefícios pedagógicos associados à exploração educativa da paisagem linguística bem como dos argumentos que permitem justificar a importância de se concretizar esta exploração, remetemos para os textos inseridos no *Guião Didático* em apêndice. Neste documento, produto da investigação realizada no âmbito desta tese, é possível consultar também a enumeração de algumas razões que justificam a importância da didatização da paisagem linguística, assim como uma lista de temas possíveis de explorar a partir da utilização da paisagem linguística revestida com finalidades educativas. Importa sublinhar neste ponto que o reconhecimento do espaço público como uma ferramenta que veicula e divulga as ideologias linguísticas, através das formas de uso das línguas articuladas com práticas espaciais que moldam áreas geográficas específicas no interior da cidade (cf. Lucci et al., 1998), transforma a paisagem linguística e a educação (linguística) em mecanismos criadores de políticas linguísticas *de facto* ou reais que auxiliam as políticas oficiais/formais (Shohamy, 2006). Indo mais longe, defende-se na presente investigação a exploração educativa integrada da paisagem linguística manifestada no espaço público urbano, uma vez que ao fazer parte dos mecanismos de política linguística, pode desempenhar um papel importante na manutenção ou alteração de atitudes e comportamentos perante as línguas e diversidade linguística e cultural e, de uma forma mais vasta, na esfera comunicativa, perante os contextos globais de gestão da diversidade e poderes hegemónicos (políticos, económicos, sociais, culturais, artísticos). É desta forma que, através dos textos visíveis e invisíveis da paisagem linguística (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012), se podem escutar as diferentes *vozes da cidade* e as relações sociais e de poder que tornam visíveis ou ocultam determinadas línguas (Calvet, 2011b; Sabatier, Moore & Dagenais, 2013). A necessidade da tomada de conhecimento e

reflexão sobre os contextos onde as crianças vivem, sobre os habitantes com os quais se cruzam no seu quotidiano relaciona-se, pois, com os contextos urbanos atuais compostos por populações cada vez mais heterogêneas e diversificadas que passam por ou coabitam na mesma cidade, na mesma escola e nas mesmas salas de aula, constatando-se inclusivamente que os contextos pautados pela diversidade são a norma da atualidade e não a exceção (New London Group, 1996; Martins, 2008; Hélot et al., 2012; Kalantzis & Cope, 2012; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014).

De acordo com Kalantzis e Cope (2012) as variáveis relativas às diferenças humanas que podem ser negociadas dentro das comunidades, nas relações de serviços e produtos através dos média e nas escolas verificam-se, mormente, na dimensão material, física/corpórea e simbólica, intersetando-se em cada indivíduo. As diferenças materiais dizem respeito à classe socioeconómica, ao local e contexto familiar; as físicas/corpóreas incluem as diferenças etárias, étnicas, de orientação sexual, bem como as capacidades físicas e intelectuais; já as diferenças simbólicas são aquelas que se relacionam com os elementos culturais, as línguas, o género e a identidade. O reconhecimento de que os seres humanos são diferentes e que essas diferenças se enquadram em dimensões também elas distintas conduz à crítica de uma sociedade de massas, de uma cultura de massas e, em particular, à crítica de uma educação massificada onde não tem existido lugar para a customização das necessidades e estratégias de ensino-aprendizagem que valorizem os contextos de diversidade (Formosinho, 1987; Kalantzis & Cope, 2012; Lourenço, 2013).

Do ponto de vista da integração curricular, os contextos de diversidade exigem, pois, o distanciamento de um currículo uniforme ou igual para todos e a queda de práticas do tipo “*one-size-fits-all teaching*” (Kalantzis & Cope, 2012) (cf. Formosinho, 1987; Roldão, 2000; Kalantzis & Cope, 2012; Lourenço, 2013):

To achieve this we need pedagogies which actively and consciously bring learner knowledge and experiences into the classroom, and which then involve collaborative learning amongst students, drawing upon these differences as a resource. (...) One-size-fit-all education is particularly inexcusable in the digital era when customized learning designs can be so easily be recorded, and stored, shared amongst teachers, and delivered directly to one student at a time. These are just a couple of examples of a curriculum reorientation (...) towards customization for diversity (Kalantzis & Cope, 2012, s/p).

É justamente neste contexto de, por um lado, assumir as características de diversidade que fazem parte da população urbana e, por outro, reconhecer nelas potencial educativo, que

faz sentido a educação para a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo abordagens do tipo “*language awareness*” e com uma vertente assumidamente interdisciplinar⁴⁶ a partir do contexto físico, político, económico, social e cultural da cidade. Assim, e como já se defendeu em comunicações efetuadas em congressos e seminários no decorrer desta investigação, sublinhamos a importância dos textos da paisagem linguística presentes no espaço público urbano multilingue e multicultural

as tools to raise awareness of the (co-)existence of different languages and the cultures embedded. This linguistic and cultural diversity awareness represents different possibilities for accessing, creating and increasing knowledge and may foster the development of more tolerant and open attitudes towards the otherness in urban environments (Clemente Martins, Vieira, & Andrade, 2013b; 2013c; 2013d).

A exploração educativa da paisagem linguística não se afasta, por isso, dos pressupostos valorizados também pela educação intercultural e multilingue, exigindo mesmo uma abordagem didática que considere a *language awareness* (termo apresentado por Eric Hawkins em 1984), uma proposta que valoriza a construção de uma herança linguística e cultural plural desde os primeiros anos de escolaridade (Hawkins, 1999; Candelier, 2003; Young & Hélot, 2003; Leitão, 2005; Hélot & Young, 2006; Andrade & Martins, 2007; Martins, 2008; Gomes & Andrade, 2009; Sá & Andrade, 2009; Sá, 2007; 2012; Lourenço, Andrade & Sá, 2012; Gomes, 2013; Lourenço, 2013; entre outros). Para além disso, e como já tivemos oportunidade de explicar no ponto anterior, é necessário desenvolver capacidades de literacia crítica que permitam articular as aprendizagens entre diferentes áreas do saber e que permitam, dentro de cada área, construir significados de um modo crítico ao mundo visual e linguístico que nos rodeia. Como defende Starkey (2002), “citizens in a democracy need intercultural skills for living in communities where cultural diversity is the norm. They need critical awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination (...)” (p.29).

Deste modo, ser capaz de ler, interpretar e questionar criticamente a paisagem que nos rodeia, assim como as suas modificações ao longo do tempo, significa, imperativamente, que devemos conceber a literacia de uma forma particularmente complexa e agregadora

⁴⁶ Cf. o enquadramento conceptual do *Guião Didático* a propósito da associação entre a paisagem linguística e a “*language awareness*”.

das múltiplas áreas do saber, melhor representada pelo conceito de multiliteracia como vimos no ponto precedente. Definitivamente, para colocar em prática e alcançar esta abordagem é necessário considerar uma abordagem educativa interdisciplinar e verdadeiramente holística ao longo da escolarização. Focando-nos na exploração educativa da paisagem linguística, a interseção com outras áreas do saber, para além da sociolinguística, e com alguns aspetos da vida quotidiana das paisagens urbanas multiculturais constitui um desafio educativo ao qual importa dar respostas. Estes aspetos incluem, para além da exploração dos elementos exclusivamente linguísticos, o tratamento reflexivo e aprofundado da diversidade linguística encontrada na sua articulação com as dimensões sociais, culturais, políticas e económicas da sociedade, destacando as relações sociais e de poder, a geografia humana e a forma como o espaço é configurado e delimitado, bem como o modo como os contextos locais se apropriam das forças globais. Mais do que dar uma resposta ou apresentar um modelo de “como se faz”, é importante que surjam várias respostas situadas, várias estratégias, em suma, várias possibilidades educativas que reflitam a preocupação por uma adequação ao contexto e pela exploração do próprio contexto (particularmente, a cidade, a escola, e as ligações entre ambas) onde foram/possam vir a ser aplicadas.

A didatização da paisagem linguística inclui nas suas estratégias e atividades fundamentais a *ligação da escola com os mundos fora da escola* (Hull & Schultz, 2001), mundos estes que se encontram numa mesma cidade e que se manifestam na materialização e imaginação da cidade como palco desses encontros, e ainda os mundos individuais que cada criança vive de acordo com as formas como experiência e como lhe é permitido experienciar o mundo que a rodeia. Trata-se de ter presente a questão “*How can out-of-school learning environments serve as stimuli for rethinking schools and classrooms?*” (Hull & Schultz, 2001, p.51) de forma a conseguir desenvolver propostas educativas capazes de articular os conteúdos lecionados dentro da sala de aula com o mundo que rodeia os alunos (Sayer, 2000). Esta componente que valoriza e utiliza os *inputs* autênticos do meio ambiente (Cenoz & Gorter, 2008) acaba por ser um dos grandes objetivos que orienta qualquer abordagem educativa da paisagem linguística. Paralelamente, tem sido apontado como benefício o aumento da motivação decorrente da possibilidade de os alunos se tornarem etnógrafos e investigadores do seu próprio contexto sociolinguístico a fim de compreenderem a complexidade do meio onde vivem, através de uma abordagem

educativa contextualizada que permite a abertura dos muros da escola ao meio local (Cenoz & Gorter, 2008; Dagenais et al., 2009; Shohamy & Waksman, 2009; Rowland, 2013; Sayer, 2010).

*

Findo o capítulo 2, estão encontrados os principais pressupostos teóricos que sustentam esta investigação. Recorde-se que, num primeiro momento, apresentámos os temas da geografia do urbano que se articulam quer com o estudo da paisagem linguística, de uma forma geral, quer com a sua utilização educativa.

No decorrer deste segundo capítulo procurámos, sobretudo, clarificar o conceito de paisagem linguística e do campo de estudos que este conceito acabou por formar, fazendo referência à sua origem, expansão e às suas principais características e dimensões. Para além destes aspetos, destacaram-se as funções, valores, atores e audiência relacionados com esta paisagem. Relativamente à inserção da paisagem linguística na educação, examinámos, fundamentalmente, as propostas didáticas que têm sido construídas internacionalmente bem como a evolução dos quadros teóricos que as sustentam. Para além disso, destacaram-se as vantagens educativas associadas à utilização da paisagem linguística e a necessidade de valorização dos contextos (de diversidade) aquando da criação de estratégias de ensino-aprendizagem.

Os capítulos 3 e 4 irão dar conta da forma como foi construída e desenvolvida esta investigação, referindo as opções metodológicas tomadas bem como as várias etapas e momentos que compuseram o estudo de caso da paisagem linguística de Aveiro e da conceptualização e validação de um recurso didático centrado na utilização daquela mesma paisagem linguística.

Parte II – A construção e o desenvolvimento da investigação

Capítulo 3 – Metodologia da Investigação

3.1 As questões metodológicas da investigação sobre o multilinguismo urbano: a emergência de um debate coletivo sobre como investigar a paisagem linguística

3.2 Opções metodológicas

3.3 O desenho metodológico do estudo: da construção de um estudo de caso ao desenvolvimento de um recurso didático

3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados

3.4.1 A fotografia documental

3.4.2 As entrevistas aos autores da paisagem linguística

3.4.3 A observação: entre uma participação percebida e uma participação solicitada

3.4.3 Sessão de *focus group* com os professores participantes

3.4.5 Questionários (inicial e final) aos professores participantes

3.4.6 Folha de notas dos professores participantes

3.4.7 Análise de conteúdo e análise de discurso semiótica

3.1 As questões metodológicas da investigação sobre o multilinguismo urbano: a emergência de um debate coletivo sobre como investigar a paisagem linguística

Walking through the streets and taking photos of anything that might strike one as particularly curious, illustrative, or, worse still, ‘representative’ is unlikely to yield any scientifically relevant results. While this has been common sense is sociolinguistic research on spoken language for decades, much remains to be done when it comes to empirical research into written language (Backhaus, 2006, p. 62-63).

O estudo da paisagem linguística, um campo recente da sociolinguística, da linguística aplicada, dos estudos urbanos, entre outros, suscitou no seio da comunidade dos seus investigadores alguns debates metodológicos que têm gerado discussões no sentido do questionamento, da clarificação e da abrangência dos seus objetivos. Estas discussões começaram, principalmente, a partir de 2006 com o estudo da cidade de Tóquio conduzido por Backhaus (2006; 2007) e com a publicação de Gorter (2006a), onde se alertava já para o caminho metodológico que o campo iria percorrer no sentido de melhorar e ganhar forma tendo em vista o estudo do multilinguismo em espaços urbanos. Neste quadro e no contexto deste ponto são apresentados alguns dos principais assuntos metodológicos discutidos em Clemente, Martins, Vieira e Andrade (2013a).

No período entre 2006 e 2010, uma das primeiras advertências sobre o estudo da paisagem linguística feitas no seio da comunidade de investigadores relacionou-se com a própria clareza e significado do termo “*linguistic landscape*”. Na altura, Gorter (2006a), Spolsky (2009) e Aiestaren, Cenoz e Gorter (2010) consideraram que “*cityscape*” e “*multilingual cityscape*” seriam termos mais concretos e adequados do que “*landscape*” uma vez que “(...) in most places the cityscape due to globalization will not be monolingual, the term ‘multilingual cityscape’ would be the most precise” (Gorter, 2006c, p. 83). Todavia, esta expressão levantaria bastantes problemas na tradução para outras línguas, tendo-se considerado menos problemático utilizar o termo “*landscape*”.

Neste quadro, uma das principais constatações e limitações metodológicas apontadas então relacionava-se com a novidade deste campo de estudos, sobretudo na investigação sobre as línguas e a linguagem escrita no espaço público que contrastava com a já ampla metodologia utilizada na sociolinguística para a língua falada. Neste sentido, Hult (2009) sublinhou que as práticas de análise da paisagem linguística ainda estão a ser desenvolvidas e “(...) as linguistic landscape analysis continues to mature as a

sociolinguistic methodology, it may be useful to seek out systematic ways to make interpretations about the distribution of languages in public spaces” (p. 91). A investigação em paisagem linguística começou por centrar-se principalmente numa análise quantitativa dos objetos linguísticos ou visuais recorrendo a categorias específicas, tais como a presença de determinadas línguas, a sua ordem, o tamanho das letras, entre outras, apoiando-se no uso da fotografia e da análise visual (Hult, 2009).

Entendendo-se a paisagem linguística como um barómetro da relação entre a linguagem e a sociedade (Huebner, 2009) e como uma metodologia para investigar esta relação (Hult, 2009), percebeu-se que os estudos teriam que seguir outros caminhos que complementassem o quantitativo, tornando as análises mais ricas. É, neste contexto, que surgem as abordagens etnográficas aplicadas ao estudo da paisagem linguística. Como defendem Blommaert e Rampton,

(...) the contexts for communication should be investigated rather than assumed. Meaning takes shape within specific places, activities, social relations, interactional histories, textual trajectories, institutional regimes and cultural ideologies, produced and constructed by embodied agents with expectations and repertoires that have to be grasped ethnographically (...) (2011, p. 12).

Por isso, sublinhamos a importância de se investigar o multilinguismo nos contextos urbanos, os autores e as reações dos cidadãos à paisagem multilingue, procurando perceber também de que formas o espaço público é percebido, vivido e construído. No contexto de tais investigações é dada particular relevância a metodologias etnográficas, como, por exemplo, as entrevistas aos habitantes de uma cidade e/ou aos proprietários de espaços comerciais e representantes políticos – e ao estudo dos discursos que circulam num e sobre um lugar e que contribuem para mediar a interação social no espaço urbano (Huebner, 2009; Hult, 2009; Malinowski, 2009; Guilat, 2010).

Ainda assim, a importância de dados quantitativos com análise categorial das fotografias continua a ser relevante para se poder detetar, documentar e/ou comparar tendências, caracterizar a diversidade linguística num determinado período e/ou para analisar diacronicamente as mudanças. Segundo Backhaus (2006), estudos que careçam de dados da paisagem linguística recolhidos de forma clara e sistemática ficam limitados na observação de tendências que marcam o multilinguismo nas cidades: “It is rather dubious (...) to observe trends such as ‘a considerable increase in the amount of Japanese writing’

in Hong Kong (Scollon & Scollon, 2003: 133, my emphasis) in the absence of quantitative data to confirm this assessment” (p. 60).

Para além da complementaridade entre as naturezas de índole quantitativa e qualitativa, o estudo da paisagem linguística também beneficia dos contributos da semiótica e da investigação em cultura visual que trazem um carácter mais interpretativo e analítico (como por exemplo, Jaworski & Yeung, 2010; Jaworski & Thurlow, 2010).

A importância de se combinar dados quantitativos e qualitativos e de produzir análises sincrónicas e diacrónicas, foram preocupações do *Centre of Excellence for Research Permanent Linguistic Observatory of the Italian Language among Foreigners and of Immigrant Languages* da Università per Stranieri, em Siena (Bagna & Barni, 2006; Barni 2006; Bagna, 2006, Barni & Bagna, 2009). Como se apresentou no ponto 2.2.3, este centro desenvolveu o *software* MapGeoLing 1.0.1 que permite mapear e georreferenciar a diversidade linguística de um determinado território.

Outros problemas que despertaram a atenção dos investigadores relacionam-se com a constituição da amostragem ou *corpus*, dependendo da posição assumida por cada investigador, e com o estabelecimento da unidade de análise (Gorter, 2006; Backhaus, 2006; Huebner, 2009; Bogatto & Hélot, 2010) que estão longe de serem imediatos e óbvios no que concerne ao estudo da paisagem linguística.

A questão do *corpus* relaciona-se também com a representatividade (Gorter, 2006) do estudo de uma determinada cidade, logo a definição e justificação dos locais selecionados e a quantidade de fotografias utilizadas são fundamentais, ainda que se deva relembrar que se trata de aceder a uma das dimensões do complexo fenómeno do multilinguismo urbano, a sua manifestação na paisagem linguística. Como explica Huebner (2006), “the data are not meant to indicate the linguistic composition of the city as a whole, but simply an illustration of the range of linguistic diversity” (p. 50).

Uma das maiores problemáticas relacionadas com a codificação, categorização e análise das fotografias recolhidas diz respeito à dificuldade inerente à definição da unidade de análise (Cenoz & Gorter, 2006; Gorter & Cenoz, 2008). Com efeito, as escolhas sobre o que deve ser incluído e excluído estão relacionadas com o *corpus* e com a unidade de análise que atribuem um certo grau de arbitrariedade aos estudos em paisagem linguística (Cenoz & Gorter, 2006). Por exemplo, é possível analisar separada e isoladamente cada elemento textual que compõe uma fotografia. Outra possibilidade será tomar os vários

elementos textuais da fotografia como um todo, tendo nesta última opção um caso composto por múltiplos textos que fazem parte da mesma unidade de análise, como por exemplo, o nome de um espaço comercial, a placa com indicações de horários afixada na porta de entrada, autocolantes de proibição de fumar e cartazes publicitários. Naturalmente que estas opções acabam por configurar também a forma como se vão recolher os dados fotográficos.

Ainda sobre a discussão sobre o que constitui a unidade de análise, partilha-se da opinião de Said (2011) relativamente aos benefícios de uma maior variedade de elementos textuais considerados na análise da paisagem linguística. Isto significa que, quanto maior for a diversidade de elementos considerados, mais condições existirão para se conseguir captar a diversidade da paisagem linguística, o que se traduz igualmente no reforço da validade dos estudos em paisagem linguística uma vez que se acaba por providenciar um retrato mais representativo e holístico do contexto semiótico e linguístico (Said, 2011). Para além disso, a paisagem linguística que se percorre num dia poderá não ser a mesma no dia seguinte. Exemplo desta volatilidade é o encerramento/abertura de lojas, aparecimento de novos *graffiti* ou cartazes. Por esse motivo, considera-se que a natureza da paisagem linguística desafia o trabalho do investigador por ser efémera, transitória e histórica (Said, 2011; Shohamy & Waksman, 2012). Esta natureza efémera e profundamente volátil de muitos constituintes da paisagem linguística deve-se, por exemplo, ao tipo de suporte onde os textos se inscrevem (como por exemplo, papel ou mármore), à ação e interação sociais e/ou à influência de fatores contextuais de cariz político, económico e cultural que movem as pessoas e sobre os quais a *paisagem linguística dissidente* (Shohamy & Waksman, 2012; Seals, 2012; Hanauer, 2012; Mor-Somerfeld & Johnston, 2012; Woldemariam & Lana, 2012) apresenta um bom retrato (como por exemplo cartazes de eventos, cartazes de manifestações ou *graffiti*).

Tendo em consideração o exposto, é fundamental responder a algumas questões logo no início da investigação neste campo. O conjunto de questões que indicamos norteiam e determinam o tipo de estudo a realizar sobre a paisagem linguística. As respostas a estas questões podem ser lidas neste capítulo 3 e na etapa 1 do capítulo 4.

- *Onde*: em que locais se procederá à recolha de dados (exemplo: ruas, avenidas, praças, muros, etc.);

- *Quando*: a que período se referem os dados recolhidos;
- *Quais*: quais os objetos que vão ser fotografados e quais os que se excluem (exemplo; placas direcionais, nomes/montras de espaços comerciais, placas de toponímia, transportes públicos, *graffiti*, etc.);
- *O quê*: o que é que vai ser lido e analisado em cada fotografia (texto verbal, texto não-verbal, texto-imagem, edifícios/arquitetura, etc.);
- *Quem*: quem irá contribuir para a produção de significados sobre uma paisagem linguística concreta (dependendo dos objetivos da investigação, o investigador poderá acrescentar à sua leitura, diferentes vozes, tais como: os habitantes de uma forma geral, os turistas, os representantes do poder local e/ou nacional, os proprietários de espaços comerciais, os idosos, os homens, as mulheres, as crianças, os jovens, os professores, etc.);
- *Como*: que instrumentos serão utilizados para recolher dados (máquina fotográfica, máquina de filmar, inquéritos, *focus group*, etc.)

Para terminar, retoma-se a ideia de Backhaus (2006), citada no início, reafirmando que ainda existem muitos caminhos a percorrer para melhorar a investigação empírica da língua escrita e do multilinguismo urbano. O facto de se assumirem os problemas e maiores dificuldades metodológicas no campo da paisagem linguística revela a transparência, ética e vontade de uma comunidade investigativa em fazer avançar este campo de estudos assumidamente dinâmico, complexo e multidisciplinar.

3.2 Opções metodológicas

“Fazer ciência” é participar num esforço colectivo de compreensão da realidade. Esforço que tem como primeiro objectivo (mas não o único) construir teorias que permitam (...) obter a referida *compreensão*, isto é, a *explicação* através do estabelecimento empiricamente comprovado de relações de causalidade, ou a *interpretação* dos factos humanos tomando como base o sentido que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos actos que de algum modo vivenciam, ou seja, tomando como base a subjectividade testemunhada (Amado, 2010, p. 129).

Na tentativa de enquadrar do ponto de vista filosófico e epistemológico o estudo que aqui se apresenta, encontramos no paradigma designado interpretativo (ou construtivista) (Guba

& Lincoln, 1994; Creswell, 2003; Coutinho & Chaves, 2002; Coutinho, 2011), um quadro referencial que justifica as diferentes essências das opções inerentes a esta investigação. Com base em Guba e Lincoln (1994), passaremos a caracterizar cada uma destas essências. A *essência ontológica*, pautada pela apreensão da realidade de múltiplas construções que são, por sua vez, social, experiencial e contextualizadamente baseadas e com um carácter alterável; a *essência epistemológica*, apresentando um carácter transaccional e subjetivo, o que significa que o investigador e o objeto da investigação estão ligados interativamente originando resultados à medida que a investigação se desenrola; e, por fim, a *essência metodológica*, revestindo-se de uma natureza hermenêutica, centrada na interpretação, e também de uma natureza dialética, que compara e contrasta diferentes construções.

Quanto à natureza deste estudo, e passando agora do nível puramente paradigmático para o nível metodológico, esta enquadra-se numa abordagem mista, onde se utilizam dados quantitativos e qualitativos com o intuito de fornecer uma compreensão mais abrangente do problema de investigação (Creswell, 2003). Na verdade, a dualidade entre quantitativo-quantitativo tende a diluir-se no sentido de investigações pautadas por um *continuum* entre as duas naturezas, diluindo a tensão entre a opção por uma ou outra, e onde uma pode predominar em relação a outra, tal como sucede no estudo aqui apresentado (Creswell, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Efectivamente, a investigação realizada acaba por reunir bastantes características do paradigma qualitativo e, sobretudo, da modalidade Investigação e Desenvolvimento em destaque na secção seguinte, mas apresenta também algumas características quantitativas (Creswell, 2003; Coutinho, 2006).

A tipologia dos estudos de natureza mista pode ser definida no seguinte modo:

“(…) a mixed methods approach is one in which the researcher tends to base knowledge claims on pragmatic grounds (e.g., consequence- oriented, problem-centered, and pluralistic). It employs strategies of inquiry that involve collecting data either simultaneously or sequentially to best understand research problems. The data collection also involves gathering both numeric information (e.g., on instruments) as well as text information (e.g., on interviews) so that the final database represents both quantitative and qualitative information” (Creswell, 2006, p.18, p.20)

Procurando sintetizar as características principais dos estudos qualitativos, centrar-nos-emos nos aspetos já destacados por Merriam (2002) e que se reveem neste estudo, tais como: i. têm como objetivo a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem ao

mundo e às suas experiências; ii. o investigador assume-se como o primeiro instrumento de recolha e análise de dados e, por este motivo, o fenómeno é compreendido através da perspectiva do investigador; iii. são um processo indutivo ao invés da investigação positivista, que é dedutiva; iv. privilegiam a obtenção de descrições densas e ricas (“richly descriptive”). No caso deste estudo, temos que a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem ao mundo é resultado da análise da paisagem linguística para a qual contribui quer a perspectiva e experiências do investigador quer as dos autores entrevistados da paisagem linguística, construindo assim uma caracterização mais rica do objeto de estudo.

Quanto ao carácter quantitativo deste estudo, centrado na descrição da paisagem linguística de Aveiro, foca-se em dados quantitativos que apresentam os *valores numéricos* relativos à presença das línguas no espaço urbano de Aveiro (Cohen, Manion & Morrison, 2007) e que permitem *conhecer e descrever* (Coutinho, 2006), em primeiro lugar, as ocorrências de multilinguismo manifestado através da paisagem linguística. Esta quantificação é absolutamente necessária para medir de forma mais precisa a diversidade linguística e permite uma análise mais adequada da paisagem linguística. Estes traços do tipo quantitativo-descritivo são fundamentais para, posteriormente, compreender o multilinguismo procurando *significados* recorrendo a estratégias quantitativas (Coutinho, 2006). Acrescenta-se a esta característica deste estudo a presença do estudo de caso e da Investigação e Desenvolvimento (I&D), reunindo assim os fatores que permitem classificar o estudo como sendo misto, opções que se explicam com maior detalhe na secção 3.3 acerca do desenho metodológico do estudo.

3.3 O desenho metodológico do estudo: da construção de um estudo de caso ao lugar para o desenvolvimento de um recurso didático

As diferentes etapas que revestiram a investigação conduzida no âmbito da paisagem linguística da cidade de Aveiro e da sua exploração educativa conduziram a uma multiplicidade de opções que compõem o desenho metodológico do estudo. Em primeiro lugar, o estudo do multilinguismo na paisagem linguística da cidade de Aveiro apresenta-se como um estudo de caso, sendo o multilinguismo presente na paisagem linguística da cidade o fenómeno concreto e único a estudar. Ainda que exista esta delimitação (e

delimitação também ao nível das áreas da cidade a considerar), o escopo deste projeto não se cinge apenas ao estudo deste caso, ou melhor, o estudo deste caso servirá ainda outros propósitos, nomeadamente: fornecer recursos concretos e contextualizados que integram a exploração da cidade partindo da sua paisagem linguística com uma finalidade educativa, avançando aqui para uma outra metodologia, a da I&D também designada em português por *estudos de desenvolvimento* (Coutinho & Chaves, 2001; Coutinho, 2006; 2011). Apresentamos, de seguida, um esquema que sintetiza a natureza plurimetodológica da investigação realizada e que articula os seus diferentes objetivos.



Figura 2: ilustração do desenho metodológico do estudo

No que concerne ao estudo de caso, destacamos que o fenómeno em análise neste estudo é o multilinguismo manifestado na paisagem linguística da cidade de Aveiro. Portanto, este estudo de caso permite-nos, em última instância, construir um retrato do *como* o fenómeno do multilinguismo, na sua diversidade linguística e cultural, acontece no contexto particular da cidade de Aveiro. Assim, a definição de estudo de caso proposta por Simons (2009) representa muito do que é considerado no estudo do multilinguismo em Aveiro:

Case study is an in-depth exploration from multiple perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, programme or system in a ‘real life’ context. It is research-based, inclusive of different methods and is evidence-led. The primary purpose is to generate in-depth understanding of a specific topic (as in a thesis), programme, policy, institution or system to generate knowledge and/or inform policy development, professional practice and civil or community action. (Simons, 2009, p. 21)

A singularidade dos estudos de caso provem largamente da especificidade dos contextos onde são estudados, que, como explicitam Cohen, Manion e Morrison (2007), “(...) are unique and dynamic, hence case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relationships and other factors in a unique instance” (p. 253). Esta característica permite-nos confirmar a concretude do caso da paisagem linguística (da cidade de Aveiro) que, para além de ser única, revela-se dinâmica e repleta de interações de eventos e de relações humanas, o que contribui para a delimitação das fronteiras do caso, neste caso literalmente geográficas e muito temporais.

O carácter fortemente descritivo do estudo de caso (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Coutinho & Chaves, 2002; Ponte 1994; 2006) não é, todavia, impeditivo de uma componente analítica, “(...) interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode, deste modo, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 1994, p. 5).

Relativamente à combinação de dados qualitativos com dados quantitativos – questão que já discutimos atrás a propósito do debate metodológico em torno da investigação sobre a paisagem linguística –, justificamos a sua existência uma vez que os valores numéricos nos permitem conhecer melhor o fenómeno do multilinguismo em Aveiro. É justamente neste sentido que Coutinho & Chaves (2002) defendem que os “indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque *proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico*” (p. 225).

Relativamente à produção de generalizações a partir deste estudo, recordamos que não é nosso intuito proceder a generalizações estatísticas a partir dos valores obtidos no estudo da paisagem linguística da cidade de Aveiro. Assim, não há uma generalização estatística dos resultados mas antes uma descrição e interpretação do contexto (Yin, 1984; Ponte, 1994; 2006).

Tal como explica Hancock (1998), o estudo de caso em geral, e o estudo que apresentamos neste trabalho em particular, por procurar capturar as múltiplas variáveis possíveis de

determinar, consegue identificar um conjunto complexo de circunstâncias que se reúnem para produzir uma manifestação específica. Neste sentido, Stake (1995) destaca que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p. 11). Esta ideia vai ao encontro da explicação de Simons (2009) que se refere ao estudo de caso como “a commitment to studying a situation or phenomenon in its ‘real life’ context, to understanding complexity (...)” (p. 20).

De acordo com a síntese de Johansson (2003), no âmbito da generalização e do raciocínio possível dentro da metodologia de um estudo de caso, podemos considerar que, neste estudo, acontecerá de um modo indutivo e que terá como resultado a conceptualização de alguns pressupostos que contribuam para a teorização da paisagem linguística; por seu lado, a generalização partirá dos factos do caso (e do processo de questionamento que estes factos irão gerar) para a teoria. Com efeito, os pressupostos construtivistas “see the empirical endeavor of doing case studies as a contribution and check to a theoretical discourse” (Blatter, 2008, p. 2).

Ainda que o estudo de caso parta de uma teorização que procura ligar um estudo a teorias já existentes (Yin em 1984 citado por Lessárd-Hébert, Goyette & Boutin, 2008), o processo investigativo, após a recolha e análise dos dados, conduz a uma outra etapa onde surge uma nova teorização que parte das articulações decorrentes do questionamento entre a teorização inicial pré-existente e a análise dos dados.

No caso do nosso estudo, a recolha de dados centra-se na observação da investigadora dos elementos capturados com o recurso à fotografia da paisagem linguística nas áreas urbanas definidas. Recorremos ainda a um outro tipo de dados que auxiliam a descrição, interpretação e questionamento da paisagem linguística: a entrevista a dois representantes do poder local e o diálogo telefónico com alguns proprietários de espaços comerciais e lojistas.

Ainda que do ponto de vista das definições processuais existentes este estudo não se revista plenamente das características da *teoria fundamentada*, que consiste em “desenvolver teoria a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados”, sendo a característica diferenciadora desta abordagem o gerar de uma teoria, não deixa de indiciar, no entanto, que serão gerados *pressupostos teóricos* (Coutinho, 2011, p. 303) sobre a relevância educativa da paisagem linguística.

Para além da questão das definições processuais, um outro aspeto que não vai ao encontro do que se entende ser uma abordagem *grounded theory* prende-se com o facto de não nascer com este estudo uma teoria que irá ser testada com nova recolha de dados, mas, antes, será testada a partir do questionamento dos dados em articulação com novos pressupostos defendidos. Restam, igualmente, questões sobre o tempo e o lugar de definição dos objetivos e do problema de investigação. No caso de uma *grounded theory* estes não são definidos *a priori* mas sim durante o processo e mediante os dados obtidos (Coutinho, 2011), o que não aconteceu na investigação realizada. Apesar da identificação inicial do percurso e dos procedimentos investigativos a seguir, importa sublinhar a natural necessidade dos reajustes que foram sendo efetuados, particularmente, ao nível da clarificação das questões e dos objetivos de investigação. Estes reajustes foram elaborados em função da concretude das questões e objetivos e em articulação com a maturação do estudo, decorrente, essencialmente, da análise dos primeiros dados mas também da revisão de literatura, assim como em função de um esforço de conceptualização teórica que procura traçar outros desígnios orientadores da própria análise. Este último aspeto ocorre sobretudo na fase de intervenção e validação do *Guião Didático* focado na exploração educativa interdisciplinar da paisagem linguística presente em Aveiro (ver capítulo 4), o que nos leva à metodologia de I&D.

A história da I&D é paralela à história da investigação em tecnologia educativa (‘instructional technology’) (Richey, Klein & Nelson, 2004; Coutinho, 2001; 2006). Na literatura é possível encontrar diferentes designações para os estudos de I&D (‘developmental research’, Richey, Klein & Nelson, 2004; Richey & Klein, 2005; Lijnse, 2010; ‘development research’, van den Akker, 1999), como por exemplo: ‘formative research’ (Reigeluth & Frick, 1999), ‘design experiments’ (Brown, 1992), ‘design research’ (Collins, Joseph & Bielaczyn, 2004), ou ainda ‘design and development research’ (Sahir et al., 2012). Van den Akker (1999) explica esta variedade terminológica como sendo uma situação confusa, reveladora da falta de consenso, e que resulta da investigação realizada em diferentes sub-domínios da educação, dando exemplo da ‘action research’ associada à formação de professores, da ‘developmental research’ relacionada com a Didática, ou a ‘formative research’ ligada ao Currículo.

De acordo com Coutinho (2006), os *estudos de desenvolvimento* caracterizam-se por serem “uma investigação básica inspirada num problema real, caso do desenvolvimento de

protótipos educativos em que se sucedem num processo contínuo e integrado atividades de conceção implementação e reajustamento do mesmo” (p. 5). A I&D integra o nível metodológico dos estudos que não se integram nem nas características dos estudos quantitativos nem dos qualitativos, ou adotam algumas características de ambos, acabando por assumir uma natureza híbrida, sendo designados por *estudos mistos* (Coutinho, 2006). A grande diferença entre a I&D e entre as abordagens qualitativas e quantitativas reside não nos instrumentos, dado que utilizam os mesmos recursos, mas sim nas finalidades e na forma como os problemas são abordados e como é estruturado o projeto de investigação (van den Akker, 1999; Coutinho & Chaves, 2001).

O que distingue o carácter da I&D (termo que temos vindo a utilizar no sentido de ‘development research’ e de *estudos de desenvolvimento*) é o seu interesse em três aspetos fundamentais: o planeamento, a produção e a avaliação dos produtos criados (Richey, Klein & Nelson, 2004). Note-se que a avaliação pode ocorrer com objetivos diferentes, pode ser formativa mas também sumativa e confirmativa como referem Richey, Klein e Nelson. Por esta razão, os mesmos autores referem-se à avaliação neste contexto como sendo uma avaliação abrangente, focada na criação de um produto, na sua utilização, manutenção e gestão. Nesta clarificação encontramos uma ressalva que consideramos importante fazer. A parte do estudo levado a cabo em torno da produção do *Guião Didático* não é de avaliação, pelo que, quando nos referimos a esta etapa, falamos de uma avaliação formativa, identificadora de aspetos positivos e/ou negativos e de sugestões de melhoria/otimização fornecidas pelos utilizadores do *Guião* (os professores dos diferentes anos de escolaridade). Nos estudos de desenvolvimento, o prolongamento da investigação é percebido como uma situação desejável e que conduz à melhoria do ensino e da teoria didática, “As such, this could be considered a long-term research programme” (Lijnse, 2010, p. 99).

A necessidade de se realizar um estudo com características de I&D provém, em primeiro lugar, da lacuna verificada (ou da identificação do *problema*, utilizando a expressão comum neste tipo de investigação) ao nível da existência de materiais didáticos que auxiliem o trabalho do professor e forneçam recursos para o 1.º CEB onde: a. se explore a paisagem linguística de um modo interdisciplinar, com o interesse particular na exploração de atividades de *language awareness*; b. se privilegie uma educação contextualizada na cidade; c. se invista, de uma forma global, na promoção do pensamento crítico através da

leitura da paisagem linguística e da própria cidade. Por este motivo não foi concebido apenas um conjunto de atividades para os alunos, como também foi elaborado um *Guião* que pretende auxiliar o trabalho do professor. Deste modo, aproximámo-nos de um dos principais objetivos da I&D, produzir não apenas conhecimento, mas também que este possa ser utilizado pelos professores (Richey & Klein, 2005), que neste caso são os professores do 1.º CEB. Esta ausência de recursos didáticos e de um quadro conceptual acessível que esclareça e oriente o trabalho do professor tornou-se um desafio do qual fizeram parte algumas adversidades que resultaram do carácter de novidade dos objetivos do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* e da liberdade pela qual quisemos pautar o processo de validação:

Development research is often initiated for complex, innovative tasks for which only very few validated principles are available to structure and support the design and development activities. Since in those situations the image and impact of the intervention to be developed is often still unclear, the research focuses on realizing limited but promising examples of those interventions. The aim is not to elaborate and implement complete interventions, but to come to (successive) prototypes that increasingly meet the innovative aspirations and requirements (van den Akker, 1999, p. 7).

O facto de o papel de investigador e o de *designer* do recurso educativo coincidirem contribuiu para aumentar o questionamento sobre a forma como o processo poderia ser conduzido, sobre a sua clareza e objetividade e sobre a forma como o *Guião* foi implementado e validado, de uma forma geral. Na verdade, esta dificuldade é reconhecida nos estudos de I&D: “Another common situation that is potentially problematic is when the researcher is also a participant in the study, such as when the researcher is also the designer or developer” (Richey, Klein & Nelson, 2004, p. 1116). Daqui se extrai a importância da utilização de múltiplas fontes de dados que permitam uma leitura próxima da realidade estudada. Por este motivo, a investigadora considerou ser importante estar presente em todos os momentos relativos à validação do recurso didático, tirando notas, videogravando todas as aulas e fazendo um levantamento fotográfico de alguns momentos da realização das propostas didáticas.

Seguidamente, faremos a identificação das quatro fases que compuseram o processo de I&D, procurando-se deste modo uma descrição da abrangência da I&D realizada. Importa esclarecer que optámos por considerar o estudo de caso do multilinguismo presente na paisagem linguística de Aveiro, uma etapa revestida de características muito próprias e

singulares e em estreita ligação com o segundo objetivo deste estudo, sendo todavia essencial para a condução posterior da I&D. Esta etapa, designada *etapa 1*, será descrita e analisada no início do capítulo 4. A I&D desenvolvida pode ser classificada como uma *abordagem de tipo 1*, tipologia apresentada por Richey, Klein e Nelson (2004) e por Richey e Klein (2005). Destacamos algumas das características-chave da *abordagem de tipo 1* de acordo com os autores mencionados:

- Descreve e documenta um desenho particular, o desenvolvimento e a validação/avaliação;
- Emprega o *design standard* e procedimentos do desenvolvimento;
- Utiliza um vasto leque de metodologias de investigação e de instrumentos de recolha de dados;
- Retira conclusões da própria investigação que é contextualmente específica (Richey, Klein & Nelson, 2004; Richey & Klein, 2005).

Deste modo, com base nas etapas descritas por Richey, Klein & Nelson (2004), Richey e Klein (2005) e em articulação com a proposta de van den Akker (1999), temos neste estudo as fases da *identificação do tópico da investigação e do problema*, da *revisão de literatura e enquadramento teórico*, do *desenho do Guião Didático* e da *intervenção* que envolve a implementação, validação e a revisão sincrónica do *Guião*.

➤ *Fase 1 – Identificação do tópico da investigação e do problema.*

A necessidade de realização do estudo é decorrente da ausência de materiais didáticos centrados na exploração educativa da paisagem linguística e da ausência de um conjunto de orientações que permitam auxiliar o trabalho do professor.

Nesta fase ficam assumidas logo à partida as *limitações do estudo*, resultantes em grande parte do carácter extremamente contextual que acaba por influenciar e dar origem a um conjunto muito específico de condições nas quais o produto é desenvolvido, testado e validado. Assim, as conclusões a retirar serão sempre em referência ao estudo realizado ou a outros com características similares, não sendo, por isso, generalizáveis a contextos educativos mais vastos.

➤ *Fase 2 – Revisão de literatura e enquadramento teórico*

Nesta fase incluímos a procura de propostas didáticas existentes no âmbito da paisagem linguística e a consulta de exemplos guiões didáticos e outros recursos com propostas educativas para o 1.º CEB, nomeadamente no âmbito da educação intercultural e para a diversidade linguística, do ensino experimental das ciências, do ensino da língua portuguesa e de estratégias de promoção do pensamento crítico. Esta consulta de exemplos de outros recursos didáticos no formato de livro/guião centrou-se em diferentes aspetos: a. na estrutura dos guiões; b. nos conteúdos e tipo de abordagem dirigida ao professor; c. na apresentação das atividades; d. no desenho das atividades para os alunos; e. nas estratégias de promoção do pensamento crítico e de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

➤ *Fase 3 – Desenho do Guião Didático.*

Aqui estão incluídos o planeamento da estrutura do *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*”, a identificação dos conteúdos a constar no enquadramento conceptual (i.e., o que os professores precisam de saber sobre a paisagem linguística), a conceção de atividades didáticas e criação de recursos originais constantes no *Guião Didático*. Durante esta fase foi também recolhida informação, através de um *focus group* e de um questionário inicial, relativa às representações iniciais sobre o potencial educativo da paisagem linguística tidas pelos professores que se disponibilizaram voluntariamente para realizar a implementação e a validação do *Guião Didático*. Pode ler-se com mais detalhe como se processou a sessão de *focus group* na secção 3.4.2. Ainda sobre as representações iniciais do professores sobre a paisagem linguística e seu potencial educativo pode consultar-se a explicação detalhada na secção 4.10 do Momento 2 no capítulo 4.

➤ *Fase 4 – Fase de intervenção (que inclui a implementação, a validação e a revisão síncronica).*

Também designada como fase da testagem empírica (van den Akker, 1999), esta fase permite trazer evidências empíricas claras “ (...) about the practicality and effectiveness of the intervention for the intended target group in real user settings” (p. 8).

É justamente devido ao reconhecimento da importância da experimentação do *Guião Didático* que estabelecemos a *fase de intervenção*, uma fase inerente à metodologia de I&D. Seguindo os princípios desenvolvidos por van den Akker (1999), “The term

'intervention' then serves as common denominator for products, programs, materials, procedures, scenarios, processes, and the like" (p. 5) e tem como principais objetivos: fornecer ideias (sugestões, direções) para otimizar a qualidade do produto a ser desenvolvido; gerar, articular e testar princípios do desenho do produto, como por exemplo, a adequação da descrição da atividade para os professores e alunos, a configuração das folhas de registo dos alunos, a previsão da duração das atividades e seu enquadramento no plano semanal/mensal da turma em função de conteúdos curriculares específicos e a orientação relativa a práticas interdisciplinares.

Compreende-se, pois, que a fase da intervenção permite fornecer evidências ou *feedback* empírico para a adequabilidade do produto, aumentando a sua validade ecológica através do contacto com os utilizadores do *Guião Didático* (van den Akker, 1999; Richey, Klein & Nelson, 2004; Richey & Klein, 2005).

A existência da *fase da intervenção* relaciona-se, portanto, com a implementação e com a validação do *Guião Didático* por parte dos professores, quer como utilizadores quer como peritos do 1.º CEB, respetivamente. Note-se que a investigadora, tendo também formação no 1.º CEB, considerou que seria importante que a validação fosse efetuada por professores do 1.º CEB que estivessem a exercer atividade letiva nos diferentes anos de escolaridade, trazendo uma perspetiva externa que fortalecesse a validação ecológica do recurso didático. Desta forma, procura-se responder também ao constrangimento de a investigadora ser simultaneamente a autora do recurso didático.

No que diz respeito aos dados recolhidos no decurso desta fase, procurámos obter outro tipo de dados para além dos resultados das observações, videogravação e questionários que nos permitiram verificar a adequabilidade e obter uma validação deste suporte didático. Durante esta fase optámos por recolher também uma variedade de dados que considerámos importantes relativamente ao contexto sociolinguístico⁴⁷ dos alunos das quatro turmas, bem como todas as fichas de registo e trabalhos resultantes da implementação do *Guião Didático*, e também um questionário final (anexo 8) dirigido aos 98 alunos envolvidos. Na impossibilidade de analisar todos os dados recolhidos, mas reconhecendo o seu valor para

⁴⁷ O questionário inicial aplicado aos alunos foi preparado tendo como referência o modelo criado em 2007 pelo grupo de investigação da Universidade para Estrangeiros de Siena, cedido pela Professora Doutora Carla Bagna. Para além deste modelo, consultou-se também a proposta utilizada no ano letivo 2000/2001 no âmbito do Seminário Ensino Precoce de Língua Estrangeira (cf. Martins, 2008).

uma análise futura, recorreremos pontualmente a alguns exemplos de intervenções ou imagens de trabalhos dos alunos que permitem ilustrar a forma como decorreu a atividade e/ou para ilustrar as anotações que os professores redigiram nas suas folhas de notas e as respostas aos questionários. Importa esclarecer que a produção e participação dos alunos não é analisada neste estudo de uma forma direta mas antes de uma forma indireta, ou seja, através das vozes dos seus professores e, pontualmente, ilustrando as atividades e o balanço feito pelos professores relativamente à adequabilidade das propostas. Por conseguinte, apenas colocámos os questionários iniciais e finais (anexo 8) dos alunos em anexo para que se perceba em que é que se baseiam algumas respostas dos professores.



Figura 3: Técnicas e instrumentos utilizados para a avaliação formativa e validação ecológica do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*

Relativamente aos instrumentos utilizados para proceder à avaliação formativa e à validação ecológica do *Guião*, considerou-se importante utilizar várias técnicas e instrumentos (figura 3), triangulando, desta forma, as informações obtidas.

No ponto seguinte justificaremos e explicaremos com maior detalhe cada uma destas técnicas, instrumentos e as restantes opções tendo em consideração a sua utilização na globalidade do estudo.

3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados

3.4.1 A fotografia: do carácter documental à foto-eliciação

A photograph is an abstraction. No matter how familiar the object or situation portrayed may be, a photograph is a restatement of reality; it presents life around us in new, objective, and arresting dimensions, and can stimulate the informant to discuss the world about him as if observing it for the first time (Collier, 1957, p. 859).

Como tem vindo a tornar-se evidente ao longo do corpo teórico e processual que temos vindo a desenvolver, o uso da fotografia assume um papel central no nosso estudo. Em primeiro lugar, a fotografia tornou-se no instrumento principal de recolha de dados relativos à paisagem linguística, tendo sido posteriormente incluída na produção de um material didático para o 1.º CEB, como se pode consultar nas atividades do Guião em Apêndice. No primeiro caso, a fotografia assumiu um carácter documental (Bauret, 2006; Pauwels, 2010) cuja produção é da autoria da investigadora (Bogdan & Biklen, 1994; Pauwels, 2010). Ora aqui reside a questão secular da objetividade, da autoria, da perspectiva. É sabido que dois dos momentos básicos da fotografia se centram no enquadramento, durante o qual se decide o que vai ser incluído na fotografia e qual a perspectiva tomada, e a temporização, onde o fotógrafo decide quando carrega no botão e “fixa” a imagem (Bogdan & Biklen, 1994). Portanto, a fotografia produzida pelo investigador, de um modo geral, é sempre um dado obtido mediante a sua perspectiva, que é única e singular. De acordo com Harper (2005), “photographs argue that visual traces of the world adequately describe the phenomenon under question” (p. 748). Este argumento conduz-nos à ironia da fotografia: se por um lado ela constitui um retrato da verdade, por outro não deixa de ser uma construção, dualidade que aproxima a fotografia a outros tipos de dados de natureza qualitativa e quantitativa (Harper, 2005).

O carácter documental da fotografia da paisagem linguística apoia-se na sua produção e utilização como um *inventário* (Bauret, 2006) dos usos sociais que os sujeitos dão às

línguas e à linguagem, num sentido mais lato, no espaço público. É, pois, uma fotografia de sistematização, movida por um sentido, um propósito: capturar palavras, “fixar” línguas e linguagens. O *inventário* não é produzido na expectativa de que um conjunto de fotografias capte por si uma diversidade de tópicos. Antes, é sustentado por uma base teórica que nos permite ter uma direção na sua produção, fundamentando-a e conduzindo-a através de um olhar muito específico que nos permite prestar a atenção a aspetos que normalmente passam despercebidos. Por este motivo Pauwels (2010) sublinha que a teoria, no âmbito da produção de dados visuais, contribui para focar a nossa atenção “(...) on issues that at first sight are not expected to have much significance, but which from a specific stance, hypothesis, or idea can yield relevant scientific information” (p. 560). É neste contexto que Pauwels (2010) destaca ainda a importância da obtenção de dados com uma quantidade considerável de detalhes (*data richness*), o que implica uma certa *literacia científica visual* por parte do investigador desenvolvida anteriormente ou emergente no contexto do estudo.

A utilização da fotografia como método ou técnica de investigação visual tem-se tornado comum na análise de conteúdo e em áreas como a antropologia visual, a etnografia, a semiótica e os estudos culturais. Algumas áreas de investigação que recorrem à produção de imagens visuais para investigação incluem a mudança social (*social change*), processos urbanos, educação, cultura corporativa, construção de género, comportamento pedestre, cultura jovem (*youth culture*), ativismo social, migração e identidade (Pauwels, 2010). Todavia, a existente falta de consenso sobre os aspetos éticos e morais associados à utilização da fotografia como fonte de dados na investigação, associada à saturação visual típica da cultura *pop*, tem limitado de alguma forma a expansão deste método (Banks citado por Close, 2007; Harper, 2005). As questões éticas e morais fizeram parte das nossas reflexões e integraram a forma como foram recolhidas as fotografias no espaço público, procurando evitar, por exemplo, capturar diretamente os rostos dos transeuntes, fazendo com que a produção das fotografias fosse mais demorada e limitando a escolha de alguns ângulos que enquadravam melhor o texto escrito na paisagem. Esta tarefa nem sempre se revelou fácil, uma vez que todas as imagens foram capturadas durante o dia, existindo por isso, uma elevada passagem de pessoas nas ruas da cidade. Este facto, é percebido como algo natural e incontornável, decorrente da vida quotidiana da população e do qual faz parte a paisagem linguística como elemento do espaço público. A rua foi o

local de eleição para a produção de todas as fotografias mas não no sentido de produzir “*images à la sauvette*”, usando a expressão que dá título à obra de Henri Cartier-Bresson.

Em segundo lugar, a fotografia foi utilizada como uma estratégia que integrou a dinamização do *focus group* (anexo 11 e 12) com o grupo de quatro professores que testaram o *Guião Didático*. A esta estratégia é atribuído o nome de *foto-elicitación* (Collier, 1957; Schwartz, 1989; Harper, 2002; 2005; Epstein et al., 2006; Close, 2007; Pauwels, 2010; Hofstatter & Oliveira, 2013).

A foto-elicitación consiste na inserção de fotografias no decorrer de entrevistas, a modalidade mais comum (Harper, 2002). No nosso caso, estruturámos o *focus group* em torno da discussão de um conjunto de fotografias da paisagem linguística de Aveiro e sobre o seu potencial educativo. Estas fotografias foram previamente seleccionadas pela investigadora, que foi simultaneamente a sua autora. Os principais critérios que estiveram na base desta seleção foram o da multimodalidade, diversidade linguística, diferentes sistemas de escrita, variedade de unidades de análise e riqueza dos textos verbais e não-verbais.

Uma das principais características da foto-elicitación reside no modo como respondemos a esta forma de representação simbólica, as imagens, expondo um conjunto de subjetividades, o que difere da forma como respondemos a palavras:

Thus images evoke deeper elements of human consciousness than do words; exchanges based on words alone utilize less of the brain's capacity than do exchanges in which the brain is processing images as well as words. These may be some of the reasons the photo elicitation interview seems like not simply an interview process that elicits more information, but rather one that evokes a different kind of information. (Harper, 2002, p. 13)

O termo foto-elicitación surge pela primeira vez em meados dos anos 50 do século XX, num artigo de Collier (1957), onde se discutem os contributos da utilização da fotografia na investigação em ciências sociais. Uma conclusão a destacar do estudo de Collier prende-se com os conteúdos da entrevista que, no caso da foto-elicitación, emergem das fotografias e não tanto da componente verbal, o que pode tornar as entrevistas mais longas e mais completas. Deste estudo exploratório é possível destacar um conjunto de mais-valias e características associadas à foto-elicitación que passaremos apresentar:

- A exibição de fotografias pode revelar-se estimulante no decurso da entrevista, lutando contra a apatia e resistência dos entrevistados nas entrevistas mais estruturadas;
- O seu uso e a discussão que proporcionam assemelha-se a um *puzzle*, o que no caso de entrevistas em grupo, gera discussões mais claras sobre a imagem e/ou tópico;
- A utilização de fotografias influi no tom e estrutura da entrevista (ditando mesmo a sua estrutura e conteúdos);
- O número de fotografias, a velocidade com que são exibidas, a sua qualidade e a familiaridade do entrevistado com o tópico são variáveis que podem afetar a qualidade da entrevista;
- A foto-elicitación pode funcionar como uma ponte verbal, auxiliando o entrevistado a desenvolver e explicitar o seu raciocínio, estimulando a memória e libertando declarações emocionais, fazendo com que a entrevista prossiga de uma forma mais significativa.

Em continuidade, Harper (2002) acrescenta que a foto-elicitación demonstra o carácter polissémico das imagens e deve ser percebida como um diálogo pós-moderno baseado na autoridade do tópico, colocando as imagens no centro da investigação e não na autoridade do investigador:

Photo elicitation demonstrated the polysemic quality of the image; it thrust *images* into the center of a research agenda; it demonstrated the usefulness of images ranging from fine-arts quality documentary to family snapshots. Due to its decentering of the authority of the author, photo elicitation addresses some of the postmodernism of ethnography itself. For these reasons it seems to be a particularly sociological version of visual research (p. 15).

O mesmo autor refere ainda que a utilização desta estratégia tem vindo a crescer em áreas como a psicologia, a educação e os estudos organizacionais, pese embora ser tratada como algo secundário, não assumindo um papel de destaque no corpo da investigação.

Por fim, e para concluir, privilegamos este método, assumindo as suas mais-valias, em primeiro lugar devido ao entusiasmo da investigadora pela fotografia e, em segundo lugar, devido à colaboração na produção de significados, partilhando assim da posição de Harper (2002) sobre a foto-elicitación: “My enthusiasm for photo elicitation also comes from the collaboration it inspires. When two or more people discuss the meaning of photographs they try to figure out something together” (p. 23).

3.4.2 Sessão de *focus group* com o grupo de professores participantes

Thus, the social interactions surrounding the activity of looking at photographs provide an arena for studying the meanings viewers attribute to aspects of their everyday lives (Schwartz, 1989, p.122).

O *focus group* é uma forma de entrevista coletiva onde se obtém uma visão em grupo, ao invés de uma visão individual, sobre um assunto particular em discussão (Morgan, 1996; Powell & Single, 1996; Gibbs, 1997; Cohen, Manion, & Morrison, 2007) e que se desenvolveu como estratégia de investigação nas ciências sociais sobretudo a partir dos anos 80 do século XX (Galego & Gomes, 2005). Assim, nesta modalidade os participantes interagem principalmente uns com os outros fazendo emergir os dados e resultados, o que faz com que “The participants’ rather than the researcher’s agenda can predominate” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 376).

De acordo com Folch-Lyon e Trost (1981) uma sessão de *focus group* pode definir-se como uma discussão na qual um grupo pequeno de participantes, sob orientação de um moderador, conversa sobre tópicos importantes para a investigação. Os participantes são escolhidos de acordo com um determinado grupo específico ao qual pertencem (Folch-Lyon & Trost, 1981; Morgan, 1996; Galego & Gomes, 2005). Esta escolha apoia-se na ideia de que os membros do mesmo grupo têm estruturas cognitivas e percepções sobre o seu ambiente social semelhantes, aderindo a crenças e normas idênticas (Folch-Lyon & Trost, 1981). A partir deste aspeto é possível estabelecer uma ligação com o uso da foto-elicitación na medida em que “Viewing photographic imagery is a patterned social activity shaped by social context, cultural conventions, and group norms” (Schwartz, 1989, p. 120). Assim, o *focus group* (anexo 11 e 12) realizado no âmbito do estudo das conceções iniciais dos professores sobre a paisagem linguística e o seu potencial educativo, foi um *focus group* sustentado na sua totalidade pela foto-elicitación. A discussão foi dinamizada, desde o seu início, com a exibição de uma seleção de fotografias da paisagem linguística de Aveiro que os participantes comentavam à medida que a investigadora e moderadora ia colocando algumas questões orientadoras agrupadas da seguinte forma:

Grupo A – leitura da paisagem linguística da cidade de Aveiro

- Descreva o que vê nesta fotografia.
- Analise a presença das línguas nesta fotografia.

- Quais as razões que terão levado à escolha desta(s) língua(s)?
- Quem terá decidido a escolha desta(s) língua(s)?
- Para quem terá sido escrito? Será que o leitor das mensagens é um elemento importante? (Por que razão importa ou não importa?)
- O que pode dizer esta fotografia sobre a cidade de Aveiro?

Grupo B – exploração educativa da paisagem linguística

- Estas fotografias poderiam ser utilizadas em sala de aula? Com que objetivo(s)?
- De que forma poderíamos utilizar estas fotografias em sala de aula?
- De que forma poderíamos envolver os alunos na exploração didática da paisagem linguística urbana?
- Que temas/assuntos podem decorrer da análise da paisagem linguística e que possam merecer um tratamento educativo no 1.º CEB?

A prática de *focus group* acabou por estimular as interações sociais, como podemos ler na epígrafe de Schwartz no início deste ponto, conduzindo a leituras sobre vários aspetos da vida quotidiana que de outra forma não seriam desvendados.

Das vantagens associadas à recolha de dados com recurso ao *focus group* destacamos o facto deste tipo de entrevistas constituir:

- Uma forma de recolha de dados qualitativos que privilegia a interação entre os participantes;
- Uma forma de obter dados sobre atitudes, valores e/ou opiniões, dando relevo à voz dos participantes, voz esta que é estimulada pela situação em grupo;
- Um instrumento que permite proceder a uma triangulação de dados com outras fontes de informação (questionários, entrevistas, observação, etc.) (Folch-Lyon & Trost, 1981; Morgan, 1996; Powell & Single, 1996; Gibbs, 1997; Berg, 2001; Galego & Gomes, 2005; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Uma desvantagem associada a este processo, e que tivemos oportunidade de vivenciar aquando da sua realização com o grupo de professores envolvidos no estudo, é que, em

alguns momentos,“(...) the group dynamics may lead to non-participation by some members and dominance by others (...)” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 377).

Percebemos já que os participantes foram selecionados de acordo com pelo menos uma característica de particular relevância em comum, característica que no caso desta investigação se prende com a atividade profissional exercida e com o local/cidade onde a exerciam. Quanto à função do moderador, esta consistiu na obtenção de informações dos participantes relativas ao tópico de interesse no seio da investigação. Neste sentido, “The informal group discussion atmosphere of the focus group interview structure is intended to encourage subjects to speak freely and completely about behaviors, attitudes, and opinions they possess” (Berg, 2001, p.). Uma vez que não se pretendeu fazer um tratamento estatístico das informações obtidas, a sessão serviu, principalmente, o propósito de desvendar as atitudes e crenças de um grupo perante um tópico, detetando direções ou tendências de comportamentos/crenças e não a sua magnitude (Folch-Lyon & Trost, 1981). Esta última característica relaciona-se igualmente com o carácter exploratório dos objetivos da sessão de *focus group*, um carácter que permite “(...) fornecer importantes antecedentes sobre o conhecimento em áreas desconhecidas” (Galego & Gomes, 2005, p. 178) que, neste caso, se traduziu na exploração educativa da paisagem linguística no 1.º CEB.

3.4.3 As entrevistas aos autores da paisagem linguística

A entrevista surge no nosso estudo devido à necessidade de satisfazer dois objetivos da investigação, revestindo a análise com um carácter etnográfico (cf. Malinowski, 2009; Lillis & McKinney, 2013): um primeiro objetivo, relativo à obtenção de informações mais claras relativamente à ação-piloto que originou a colocação de placas direcionais pedestres bilingues (português/inglês) em vários locais da cidade; em segundo lugar, ficar a conhecer as justificações e leituras que os proprietários ou lojistas fazem das opções linguísticas tomadas para as designações dos seus espaços comerciais, como iremos explicar no capítulo 4 na análise do multilinguismo presente na cidade de Aveiro. De facto, como explicam Roberts et al. (2001), é necessário, a uma determinada altura da investigação, criar um envolvimento com os informantes através de uma conversa etnográfica ou de uma entrevista formal “to find out how they are describing and interpreting their world” (p.

141). No âmbito do primeiro objetivo, trata-se, por isso, de aceder à explicação e representações *top-down* sobre as escolhas linguísticas efetuadas. Perante esta necessidade, verificamos que as entrevistas como técnica qualitativa “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (Duarte, 2004, p. 215), tendo como intuito máximo a recolha de dados num estudo de investigação (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

No caso da entrevista realizada a dois elementos do poder local, a escolha do dia e da hora foram colocados à consideração dos entrevistados. Foi pedida autorização prévia para proceder à audiogravação da entrevista, explicando que, posteriormente, a transcrição seria submetida à validação por parte do entrevistado. Todos estes aspetos foram discutidos nos contactos estabelecidos por *e-mail* durante o mês de agosto de 2013, tendo-se realizado a entrevista a 11 de setembro do mesmo ano.

No início da entrevista explicámos novamente os seus objetivos e mostrámos todas as questões (anexo 13) que iriam ser colocadas aos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994), antes de proceder à audiogravação da conversa. Quanto à sua tipologia, consideramos a entrevista realizada uma entrevista *semi-estruturada* (ou *semi-estandardizada* ou ainda *semi-focada*, termos mencionados em Berg, 2001; Belei et al., 2008; Mason, 2004; Duarte, 2004) com questões previamente definidas, tendo dado total abertura e liberdade de resposta aos entrevistados, o que resultou em respostas longas, densas e com bastantes pormenores e informação contextual. Estas são as principais características deste tipo de entrevista, distinguindo-a das entrevistas estruturadas e das não-estruturadas. Assim, a estrutura deste tipo de entrevista organiza-se em torno de um guião ou roteiro que contém tópicos, temas ou questões-chave predeterminados, permitindo flexibilidade quer nas respostas quer na sequência dos aspetos abordados no decorrer da entrevista, incluindo a não colocação de questões por já terem sido previamente respondidas em respostas anteriores (Berg, 2001; Mason, 2004).

Relativamente aos procedimentos de análise, e como já indicámos no início deste ponto, foi efetuada a transcrição da entrevista logo pós a sua realização, submetida a validação dos entrevistados (validação solicitada e obtida por *e-mail*), com o intuito de ser alvo de uma análise de conteúdo a partir de uma seleção de questões do total realizado (anexo 13). Note-se que nesta análise agrupámos as questões e as respostas dadas em unidades de

análise pertencentes ao texto da entrevista. Estas unidades foram estabelecidas pelo processo interpretativo realizado pela investigadora, procurando a convergência de unidades de significado partir do conjunto de questões definidas pela investigadora para a entrevista aos representantes do poder local. As categorias foram previamente definidas, tal como preconizam e explicitam investigadoras como, por exemplo, Martins (1989). Procedemos, portanto, a uma análise de conteúdo de natureza nomotética que é característica do processo fenomenológico de compreensão (Martins, 1989; Neves, 1999; Graças, 2000; Lucena, 2002; Moreira, Simões, & Porto, 2000).

Ainda no decorrer do estudo, mas procurando obter a outra perspetiva, a *bottom-up*, realizámos um conjunto de entrevistas telefónicas aos proprietários ou lojistas de espaços comerciais, conforme descrevemos à frente na análise do multilinguismo manifestado na paisagem linguística aveirense. Note-se que nem sempre foi possível conversar com os proprietários e, nesses casos, conversámos com os lojistas que nos prestaram esclarecimentos sobre o nome do espaço comercial, como foi o caso da Neuce.

Tendo em consideração a forma como foram conduzidas estas entrevistas telefónicas, não tendo sido enviado, por exemplo, uma carta formal solicitando a entrevista e agendando a data e hora para a realização da mesma (de acordo com Berg, 2001), podemos classificá-las como *entrevistas informais*, seguindo a tipologia de Paton (citado por Cohen, Manion & Morrison, 2007), ainda que tenhamos elaborado *a priori* as questões muito específicas que colocámos e que se traduziram essencialmente nestes dois objetivos: obter um esclarecimento sobre a origem e significado do nome escolhido para o espaço comercial (como, porquê) e conhecer a escolha das línguas feita pelos proprietários (quais).

A escolha pela realização de entrevistas telefónicas aos proprietários de espaços comerciais ou lojistas (sempre que os primeiros não estavam disponíveis e os últimos conseguiam dar a informação solicitada) prendeu-se com duas razões:

- 1) A rapidez na obtenção dos dados, evitando a marcação de entrevistas presenciais com todos os contactados;
- 2) O carácter breve que estes contactos assumiram, com perguntas simples e em pequeno número, o que não justificava uma entrevista presencial (adaptado de Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Estes últimos autores apontam como dificuldade associada a este tipo de instrumento de recolha de dados o registo escrito das respostas dadas pelos entrevistados. Na verdade, em

nenhuma das situações sentimos esta dificuldade uma vez que todos os entrevistados foram bastante claros e prestáveis ao dar as suas respostas. Nas situações em que falavam mais rápido, dando muita informação, perguntámos se poderiam repetir mais pausadamente de forma a conseguirmos tirar notas, e em nenhuma das situações os entrevistados pareceram desagradados ou incomodados com este pedido.

Quer no primeiro caso, da entrevista semiestruturada, quer no segundo, a entrevista informal, reconhecemos a subjetividade e o carácter pessoal de cada depoimento, valorizando o contexto do grupo social em que cada sujeito produz a sua participação:

(...) tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar. (Duarte, 2004 p. 219)

Isto significa que valorizar estes caracteres e contextos sociais de onde emergem os dados provenientes das entrevistas permite-nos perceber melhor os traços que marcam a distinção *top-down* e *bottom-up*, ou seja, a natureza dos argumentos e explicações em torno das opções e composições linguísticas tomadas pelos seus autores, as instituições de autoridade e o cidadão.

3.4.4 A observação: entre uma participação percebida e uma participação solicitada

A observação participante foi uma outra técnica de recolha de dados que fez parte do nosso estudo no momento em que o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* foi testado pelo grupo de professores dos diferentes anos de escolaridade, todos pertencentes à mesma escola, o *contexto natural*. A observação participante é um tipo de observação, com tradição nos estudos etnográficos, na qual o investigador assume o seu papel na comunidade observada, podendo combinar este papel com outros papéis sociais, articulando a participação com a observação em diferentes graus (Mack et al., 2005; Carmo & Ferreira, 2008). Esta é uma técnica que, apesar de ser extremamente morosa, permite perceber como funciona no nosso caso um recurso didático no seio de uma comunidade escolar (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Carmo & Ferreira, 2008).

Esta observação do tipo participante revestiu-se de diferentes papéis assumidos pela investigadora e negociados previamente com o grupo de professores (Carmo & Ferreira, 2008). Assim, todas as atividades selecionadas pelos professores foram testadas por eles próprios nas suas salas de aula, deixando à investigadora o papel de observadora que não interferia no decorrer das aulas. Foi acordado com os professores que a investigadora apenas interviria, assumindo o papel de professora do 1.º CEB, caso os professores o solicitassem ou deixassem perceber que o pretendiam. Por outro lado, acordou-se que a implementação da estratégia “A língua do mês” ficaria à inteira responsabilidade da investigadora – aqui assumindo, simultaneamente, o papel de investigadora participante e o de professora –, que selecionou as línguas, preparou as traduções em conjunto com dois falantes nativos e uma professora de Espanhol, toda a elaboração dos cartões com o vocabulário, bem como tratou da sua afixação e remoção da paisagem da escola (as quatro salas de aula pertencentes às turmas onde decorria a testagem do *Guião*, a sala da coordenação e o espaço do recreio). Estas razões deixam antever bastante tempo despendido em torno desta estratégia de construção da paisagem linguística da escola com ênfase na diversidade linguística, bem como o necessário contacto com falantes nativos e professores de línguas que foram fundamentais na tradução do vocabulário definido pela investigadora, razões pelas quais investigadora e professores participantes concordaram que poderia ser desenvolvida pela investigadora. Utilizando os termos propostos por Bogdan e Biklen (1994), existiram momentos em que a função do investigador se aproximou da de *observador completo*, não interferindo nem participando nas atividades, e outros momentos em que nos movimentámos entre os dois extremos de observação, entenda-se *observador completo* e *observador com total envolvimento*, situando-nos no tipo *investigadores de campo*, onde “a participação exacta varia ao longo do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

À medida que as aulas iam decorrendo, e que a presença da investigadora se ia tornando habitual, foi aumentando a interação entre os professores e mesmo alguns alunos e a investigadora. Note-se que esta interação partiu, sobretudo, dos professores e dos alunos, que iam tecendo comentários sobre a forma como a aula decorria dirigindo-se à investigadora. O lugar escolhido para proceder à observação das aulas onde decorreu a implementação das atividades foi o fundo da sala, onde, ora em pé, ora sentada numa secretária quando possível, a investigadora foi tirando notas ao mesmo tempo que

videogravava a aula. As notas tiradas no decorrer da implementação e validação dizem respeito à forma como foram iniciadas e desenvolvidas as atividades, ou seja, procurando perceber como funcionavam (e se funcionavam) as propostas didáticas do *Guião* no contexto real de sala de aula nos diferentes anos de escolaridade. Estas notas incidiram em aspetos como:

- As estratégias e sequências escolhidas por cada professor para iniciar e desenvolver as propostas didáticas;
- Os comentários mais relevantes feitos pelos professores e/ou alunos;
- As adaptações à atividade efetuadas pelos professores no decorrer da aula;
- As principais dificuldades sentidas quer pelos professores quer pelos alunos;
- As novas ideias e sugestões de alterações a introduzir no *Guião Didático* pensadas pela investigadora;
- As reações e os dilemas da investigadora;
- As sugestões para investigações futuras.

Para além destes dados, desde o início da colocação da “Língua do mês”, estratégia que decorreu entre dezembro de 2013 (data da afixação da primeira língua, o russo) e abril de 2014 (data da remoção da terceira língua, o espanhol), que alguns alunos e professores que não estavam envolvidos na implementação e validação do *Guião*, bem como as auxiliares de ação educativa foram colocando perguntas que revelavam curiosidade e interesse, estabelecendo *conversas e interações informais* (Mack et al., 2005) com a investigadora no sentido de:

- No início, perceber o que estava a acontecer e para que serviam os cartões coloridos com vocabulário numa outra língua e em língua portuguesa;
- Saber qual seria a próxima língua;
- Saber quantas línguas a investigadora iria colocar;
- Perguntar se o inglês era a próxima “Língua do mês” (questão que foi colocada muitas vezes pelos alunos que passavam no recreio e se dirigiam à investigadora);
- No final, saber por que razão não iria colocar mais línguas.

Importa ainda justificar a razão pela qual se optou pela situação de serem os professores a testar as propostas didáticas e não a investigadora. Esta opção prendeu-se com a questão da validação ecológica do Guião, como tivemos oportunidade de referir. Partilhando da posição de Cohen, Manion e Morrison (2007), "The intention here is to give accurate portrayals of the realities of social situations in their own terms, in their natural or conventional settings" (p. 138), isto é, uma das condições essenciais da investigação naturalista qualitativa reside no facto de que o investigador não tenta manipular as condições ou variáveis, privilegiando o desenrolar natural das situações no percurso de investigação. Também por esta razão foi dada liberdade aos professores de implementarem a atividade numa data que considerassem mais oportuna tendo em consideração as disponibilidades de cada um, o calendário escolar e a lecionação prevista para cada ano de escolaridade.

3.4.5 Folhas de notas e observações dos professores participantes

Reconhecendo que a observação participante é frequentemente combinada com outros tipos de recolha de dados que, como explicam Cohen, Manion e Morrison (2007) "together, elicit the participants' definitions of the situation and their organizing constructs in accounting for situations and behavior" (p. 405), decidimos criar um instrumento de recolha de dados adicional, a *folha de notas e observações do professor* (anexo 9). Esta *folha de notas e observações* foi distribuída a cada um dos quatro professores, e teve como objetivo aceder a comentários, reflexões e descrições dos professores realizados durante e/ou logo após a testagem da proposta didática por eles selecionada. Este instrumento teve em vista a avaliação formativa do *Guião* e a procura de fundamentos para a sua validação, sendo complementado com os questionários finais aplicados aos professores e com as observações do investigador no decorrer das várias aulas. Por este motivo, foi sugerido aos professores que preenchessem a *folha de notas e observações* contemplando tópicos como:

- A reação dos alunos à(s) atividade(s) e aos materiais (i.e., o que descobriram/aprenderam; o que disseram);
- Os acontecimentos que surpreenderam o professor;

- As dificuldades sentidas na implementação da(s) atividade(s);
- Os aspetos mais significativos para o professor e para as crianças;
- Os aspetos a alterar numa eventual repetição da atividade;
- Outras ideias para dar continuidade à(s) atividade(s);
- Os aspetos mais positivos e menos positivos da implementação dos materiais e atividades.

Procurando inserir estes instrumentos nos tipos e materiais utilizados tradicionalmente na investigação qualitativa, consideramos que a *folha de notas e observações* corresponde aos *textos escritos pelos sujeitos* na variante *documentos pessoais* considerada por Bogdan e Biklen (1994) e por Carmo e Ferreira (2008). Este tipo de fonte de dados consiste numa “narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo” sendo considerado um *documento pessoal* uma vez que “é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177).

3.4.6 Questionários aplicados aos professores participantes

Os questionários, à semelhança da entrevista, são uma forma de inquérito mas que se distinguem por não exigirem a presença física do investigador aquando do seu preenchimento, ocorrendo uma interação indireta entre o investigador e os inquiridos (Carmo & Ferreira, 2008). É este tipo de interação que faz prever um cuidado particular na elaboração de perguntas e na definição da organização do questionário. Como já se referiu, os questionários podem apresentar diversas tipologias de acordo com a forma e com o maior ou menor grau de abertura das questões colocadas (Carmo & Ferreira, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

No contexto do nosso estudo aplicámos vários questionários: um questionário inicial (anexo 6) e um questionário final (anexo 7) aos professores participantes. Ambos os questionários aplicados aos professores situam-se na tipologia *semiestruturados*.

Os questionários semiestruturados contêm um conjunto de perguntas que obedecem a uma sequência, têm objetivos específicos e são colocadas de acordo com o formato aberto, permitindo aos sujeitos responder ou comentar da forma que consideram mais adequada e

pelas suas próprias palavras, o que não faz prever a natureza das respostas dadas (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

No que diz respeito ao procedimento de validação de todos os questionários aplicados neste estudo (incluindo o questionário aos representantes do poder local), este ocorreu internamente, tendo sido discutidos e validados pela equipa de orientação.

Os primeiros questionários dirigidos aos professores participantes (designados questionários iniciais; anexo 6) foram entregues pessoalmente, aproveitando a oportunidade para explicar as questões e a forma de preenchimento; no caso dos últimos (questionários finais; anexo 7) foram enviados via *e-mail*, onde se explicou a forma de preenchimento.

Relativamente aos objetivos das questões de cada questionário, estes podem ler-se na secção 4.10.2, para os questionários iniciais e relativamente à análise das representações iniciais dos professores participantes sobre a paisagem linguística e seu potencial educativo, e na secção 4.13, para os questionários finais, onde se procede à análise das representações dos professores participantes sobre o potencial educativo da paisagem linguística e sobre o *Guião Didático* após a sua implementação. Quanto às questões, estas foram colocadas de uma forma aberta uma vez que não prevíamos os conteúdos das respostas dadas pelos professores. Deste modo, os professores puderam responder livremente, não se centrando num conjunto prévio de categorias de resposta, como acontece com os questionários de perguntas fechadas. No questionário inicial optámos por colocar linhas de resposta, opção que decidimos eliminar na construção do questionário final para não condicionar a dimensão das respostas.

3.4.7 Análise de conteúdo e análise de discurso semiótica

Foi a análise de conteúdo, articulada em alguns momentos com a análise de discurso semiótica, que esteve na base da análise efetuada a todo o corpo de dados fotográfico relativo à paisagem linguística de Aveiro, à entrevista aos representantes do poder local e aos questionários e *folhas de notas e observações dos professores* que colaboraram na implementação e validação do *Guião Didático*.

A análise de conteúdo encontra as suas raízes nas análises dos *mass media*, da publicidade e nos discursos públicos a partir do século XIX, tendo-se difundido em quantidade e numa crescente variedade de materiais comunicativos desde a psicologia, o jornalismo à sociologia e aos negócios, e cuja utilização tem vindo a crescer consideravelmente (Neuendorf, 2002; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Elo & Kyngäs, 2007).

A análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de procedimentos de análise rigorosos e sistemáticos que examinam e verificam os conteúdos de dados escritos, quer sejam quantitativos quer qualitativos, tendo como objetivo “to attain a condensed and broad description of the phenomenon, and the outcome of the analysis is concepts or categories describing the phenomenon” (Elo & Kyngäs, 2007, p. 108). Por isso,

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 1977, p. 9).

Krippendorff (2004) descreve a análise de conteúdo como sendo “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use” (p. 18). Neuendorf (2002) refere-se à análise de conteúdo como uma análise sistemática, objetiva, sintetizadora e quantitativa das características das mensagens. Quanto à análise de discurso, esta ocupa-se principalmente da relação entre texto e contexto (ver secção 1.3.3.), dando importância ao lugar e à materialidade (Scollon & Scollon, 2003), considerando a mudança dos significados com o passar do tempo, significados que surgem dos corpos interrelacionados de textos e que abrem caminho para um tipo de análise mais reflexiva (Herrera & Braumoeller, 2004).

Pela variedade de dados produzida no nosso estudo, alcançámos uma característica da análise de conteúdo que se articula com a essência da análise de discurso e da própria aceção de discurso como sendo multimodal: pode ser realizada numa variedade de material escrito que possa ser lido, ou seja, a partir de diferentes fontes de texto (entrevistas, obras de arte, imagens visuais, mapas, símbolos, sons, comportamentos não-verbais, interações verbais, ou outros tipos de mensagem) que têm um significado para alguém e são produzidos por alguém para ter significado(s) (Neuendorf, 2002; Krippendorff, 2004; Jaworski & Coupland, 1999).

Os investigadores envolvem-se com o texto que é produzido por alguém que lhe atribui um significado, portanto existem outros significados para além daquele que o investigador atribui. Este aspeto transporta-nos novamente para a análise da paisagem linguística, e para uma das dificuldades ou dilemas encontrados na tentativa de procurar objetividade na leitura dos textos e na produção do seu significado: a investigadora pode ler de uma forma o texto, reconhecendo que essa leitura poderá não ser a mesma que o autor do texto lhe atribuiu. Apresentamos um exemplo do nosso estudo: no caso do restaurante “Galeto Dourado” surge a palavra “*restaurant*”. Como categorizar este texto do ponto de vista da identificação da língua? Será que existiu uma intenção prévia do autor em colocar a palavra “*restaurant*” que tanto pode ser francês como inglês, ou será que o autor apenas assumiu o inglês? Que leitura pautada por um rigor objetivo, tal como em Bardin supracitada, pode a investigação fazer? Neste caso optámos por considerar “não identificado”, precisamente por não conseguirmos identificar o sentido da opção linguística daquele texto. Outras situações existirão, como no caso do nome do restaurante “*Zig Zag*”, neste caso a palavra foi classificada como francês, apoiados no critério etimológico. Terá sido esta a intenção comunicativa do autor? Provavelmente não. Pode ter existido uma opção de “estilização” da palavra, suprimindo o “-gue” do português “*zigue-zague*”, criando uma palavra mais curta, legível, mais apelativa visualmente independentemente da opção por um ou outro idioma que pode nem ter estado na origem desta criação. Estes dilemas com os quais a investigadora foi sendo confrontada, conduzem-nos à posição de Krippendorff (2004) que defende que os analistas de conteúdo não devem ficar presos à presença física do texto indo mais longe procurando perceber como os indivíduos usam os textos. Assim, devemos ter presente algumas características dos textos que influem no conceito da análise de conteúdo. Assim, e seguindo os argumentos de Krippendorff (2004):

- Os textos não têm qualidades objetivas independentes do leitor, e por isso, um texto implica um compromisso na decifração da sua mensagem, implica um leitor que o lê, dando-lhe um significado que pode ser percebido por outros;
- Os textos não têm apenas um significado, podendo ser percebidos a partir de diferentes perspetivas;
- Os significados atribuídos aos textos não têm que ser partilhados, ainda que possa existir um consenso intersubjetivo sobre aquilo que o autor pretende dizer;

- Os significados, entenda-se, os conteúdos, referem-se a outros aspetos que ultrapassam o texto propriamente dito, como por exemplo construções mentais, acontecimentos do passado ou do futuro, os contextos e os objetivos subjacentes à sua produção e ao seu uso, as ações, as reações e sentimentos que despoletam nos leitores.

No caso das fotografias da paisagem linguística, a análise ocorreu de *forma dedutiva* dado que se baseou no conhecimento proveniente de estudos anteriores realizados por outros investigadores noutras cidades, tendo-se procedido a uma adaptação das categorias (ver capítulo 4, etapa 1). No que diz respeito à análise aos questionários dos professores e à entrevista aos representantes do poder local, procedemos a uma análise nomotética, como referimos na secção 3.4.3 (Martins, 1989; Neves, 1999; Graças, 2000; Lucena, 2002; Moreira, Simões, & Porto, 2000). No caso da entrevista aos representantes do poder local optámos por analisar somente o *conteúdo manifestado* e não o *conteúdo latente* (pausas, sorrisos, postura, silêncios, etc.), agrupando em torno de três eixos temáticos; também na análise categorial da paisagem linguística optámos pelo *conteúdo manifestado* na fotografia (o texto escrito visível e legível, a diversidade linguística, a autoria e o setor de atividade à qual pertence cada caso) (Elo & Kyngäs, 2007; Berg, 2001). E, por fim, no caso da análise à sessão de *focus group* com os professores participantes, optámos por analisar não só o que foi mencionado como também o que não foi mencionado de forma a caracterizar o conhecimento dos professores relativamente à didatização da paisagem linguística, encontrando aqui um atributo da análise de discurso.

Sobre o tipo de análise efetuada à paisagem linguística de Aveiro, importa esclarecer que em alguns momentos da análise realizámos uma análise de *tipo estruturalista ou semiótico* e não apenas de conteúdo (cf. Neuendorf, 2002, sobre esta distinção). Este tipo de análise centra-se nos significados mais profundos das mensagens, com o intuito de discutir significados latentes, o processo de significação através dos signos e códigos produzindo asserções com base em temas fundamentais da cultura e sociedade (Neuendorf, 2002). É, portanto, uma abordagem que se insere no âmbito da análise de discurso, representando uma possibilidade para perceber de que forma são utilizados os sinais para produzir significados (Jamani, 2011).

A análise aos discursos deve situá-los histórica e socialmente, procurando perceber de que forma essa realidade foi produzida (Hardy, Harley, & Phillips, 2004). Este tipo de análise

em conjunto com o sistema categorial permite tornar a análise mais complexa, sendo por isso abordagens analíticas que se complementam (Hardy, Harley, & Phillips, 2004). Por este motivo, neste estudo, privilegiámos a compreensão do significado relativo à produção de um determinado texto e das suas intenções e não tanto a compreensão relativa à utilização desse mesmo texto. As entrevistas telefónicas aos comerciantes e lojistas e a entrevista aos representantes do poder local constituem um exemplo do que acabámos de referir.

Como exemplo da análise de discurso semiótica, temos a análise desenvolvida no capítulo 4 (Etapa 1) a fotografias como o *graffiti* “I ♥ Aveiro”, do cabeleireiro “*Hairtz*” ou de traços da arquitetura tradicional chinesa sobrepostos nos edifícios portugueses, fenómeno que caracteriza a maioria dos restaurantes chineses da cidade. Nestes exemplos, foi possível desenvolver uma análise diferente, que não se limitando ao sistema categorial de base (cf. secção 4.4), o complementou, e, por isso, foi considerada uma análise semiótica. Esta opção não é livre de alguma controvérsia, discussão já assumida por autores como Berg (2001) e Neuendorf (2002), que reside na escolha de uma análise exclusivamente ao *conteúdo manifesto* (os elementos presentes e ‘contabilizáveis’, como os designa Berg, 2001) ou por integrar o *conteúdo latente*. Com efeito, o *conteúdo latente* amplia uma leitura interpretativa do simbolismo de alguns elementos físicos (Berg, 2001). Na conceção de Berg (2001) “manifest content is comparable to the *surface structure* present in the message, and latent content is the *deep structural* meaning conveyed by the message” (p. 242). Esta explicação não difere da distinção que Neuendorf (2002) propõe no sentido de uma análise do tipo estruturalista ou semiótico.

Para finalizar, importa referir que no que diz respeito à *fiabilidade da análise* (Elo & Kyngäs, 2007) incluímos, pontualmente, no caso da entrevista, dos questionários e *folha de notas e observações* algumas citações autênticas dos sujeitos, o que permite perceber a partir de onde são feitas as nossas considerações, nunca revelando a identidade dos sujeitos. Para além disso, é explicado na Etapa 1 do próximo capítulo como se procedeu à análise do multilinguismo em Aveiro, descrevendo detalhadamente a forma como se construiu e adequou o estudo da paisagem linguística a uma cidade portuguesa, apresentando a identificação e justificação para as áreas geográficas selecionadas, bem como os critérios de inclusão e de exclusão presentes na constituição da unidade de análise, e ainda os

significados de cada uma das categorias e subcategorias de análise, etapa fulcral para o exercício da análise de conteúdo e de discurso semiótica.

Capítulo 4 – Do estudo da paisagem linguística de Aveiro à construção do *Guião Didático* para professores

Etapla 1 – Estudo de caso: o multilinguismo na paisagem linguística de Aveiro

- 4.1 O estudo da paisagem linguística da cidade de Aveiro: construção e adequação de uma investigação a uma cidade portuguesa
- 4.2 Delimitação geográfica: identificação e explicação das áreas seleccionadas
- 4.3 Constituição da unidade de análise do estudo, critérios de inclusão e de exclusão
- 4.4 Construção de um sistema de análise categorial
- 4.5 Uma *veduta* sobre o multilinguismo na paisagem linguística aveirense – a análise

Etapla 2 – Sobre a exploração educativa da paisagem linguística

Momento 1 – Conceptualização do *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*”

- 4.6 Abordagem interdisciplinar e inovação no 1.º CEB com o recurso à paisagem linguística
- 4.7 Estrutura e organização do *Guião Didático*
- 4.8 Propostas didáticas incluídas no *Guião Didático*

Momento 2 – Implementação e validação do *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*”

- 4.9 O contexto de validação do *Guião Didático*: a escola, os professores e as turmas
- 4.10 Representações iniciais dos professores participantes sobre o potencial educativo da paisagem linguística
- 4.11 Sobre a estratégia “A língua do mês”: intervenção na paisagem linguística da escola
- 4.12 As propostas didáticas seleccionadas pelos professores
- 4.13 Representações dos professores participantes sobre o potencial educativo da paisagem linguística e sobre o *Guião Didático* após a sua implementação

Etapa 1 – Estudo de caso: o multilinguismo na paisagem linguística de Aveiro

4.1 O estudo da paisagem linguística da cidade de Aveiro: a investigação numa cidade portuguesa

Em primeiro lugar, a paisagem, é única em todo o país, é talvez excepcional da Europa. Tem as transparências cristalinas do céu do Mediterrâneo e conjuntamente a suavidade e a velada languidez de uma Primavera na Holanda ou dos recessos abrigados dos mares escandinavos. (...) Suavidade e grandeza – suavidade na luz branda e na doçura do clima (...); grandeza na amplitude da planície de um lado infinitamente aberta sobre o mar, do outro majestosamente cerrada pelas montanhas (Gaspar, 1997, p. 11).

Ao percorrer a pé a cidade de Aveiro, depressa nos apercebemos de que ela comunica através dos seus edifícios, das suas ruas, dos seus bairros, dos seus cheiros, do movimento dos seus habitantes e visitantes, do tráfego que se impõe na Avenida Dr. Lourenço Peixinho, das frentes dos seus espaços comerciais, das águas da sua ria, exibindo os seus textos na madrugada, escondendo e revelando outros ao anoitecer. Aveiro é uma cidade que, tal como todas as outras, “se comunica com vozes diversas e todas copresentes: uma cidade narrada por um câro polifónico, no qual os vários itinerários musicais ou os materiais sonoros se cruzam, se encontram e se fundem, obtendo harmonias mais elevadas ou dissonâncias” (Canevacci, 2006, p. 15). Esta partitura faz parte do caos e da *gestalt* da sua paisagem linguística (Ben-Rafael et al., 2006; Ben-Rafael, Shohamy & Barni, 2010).

Para além de ser a cidade onde se situa o contexto académico desta investigação, encontramos outra justificação para a eleição de Aveiro para conduzir um estudo de multilinguismo. A explicação reside no facto de Aveiro ser uma cidade comum portuguesa e, como tal, merecer todo interesse investigativo por representar um contexto português a partir do qual é possível conduzir um estudo relacionado com o multilinguismo urbano. É este interesse na especificidade do contexto da cidade da Beira-Mar que nos transporta igualmente para o interesse educativo, ou seja, explorar o potencial educativo concreto da cidade de Aveiro através da sua paisagem linguística. Trata-se, pois, de valorizar as possibilidades de aprendizagem *com, na e sobre a* cidade Aveiro, objetivo educativo que já clarificámos no capítulo 1.

Consta-se que os fenícios, nos finais do século XI a.C, se terão fixado em Aveiro, numa encosta do lado direito do Cojo, onde se encontra atualmente a Igreja da Apresentação,

dedicando-se à pesca, salicultura e cerâmica. Desta presença terá ficado o desenho característico dos barcos moliceiros com traços dos antigos barcos fenícios (Gaspar, 1997). Em 1759 D. José I assina o alvará pelo qual a vila de Aveiro é elevada à categoria de cidade (Gaspar, 1983).

O desenho pintado dos barcos moliceiros integra ainda aquele que é considerado o objeto simbólico da cidade, a barrica de ovos moles, onde se reúnem de forma simbólica os principais elementos do património identitário aveirense: “(...) o talento freirático da doçaria, a reminiscência da carregação dos navios e a sugestão da ria apresentada pelo seu barco emblemático (...)” (Saraiva, 1987, citado por Fortuna & Peixoto, 2002, p. 26).

Aveiro é uma cidade costeira, cujo património cultural e identitário se encontra fortemente ligado ao contacto com o mar e, sobretudo, à ria que se divide em vários canais ao longo da cidade, motivo pelo qual lhe é atribuído o título de Veneza portuguesa. A ria de Aveiro juntamente com a Reserva Natural de São Jacinto são os principais capitais naturais do concelho, tendo impactos consideráveis no âmbito socioeconómico da região (Martins, 2010; Lagoons, 2012). Para além da água como elemento natural, cultural e monumental de maior destaque na cidade, devemos acrescentar as salinas e a produção de sal. A cidade é também caracterizada pelo traçado arquitetónico característico da Arte Nova. Este movimento artístico surge na Europa, na Bélgica, nos finais do século XIX, e entra em Portugal através do arquiteto Silva Rocha, natural de Aveiro, entre 1907 e 1909 (Borges, 1999; Oliveira, Varum & Guerreiro, 2009). A Arte Nova caracteriza-se pela ornamentação com recurso a elementos naturais. O movimento adquiriu traços particulares em diferentes países que adotaram nomes variados: *Art Nouveau* em França e na Bélgica, *Arts and Crafts* na Inglaterra, *Stile Floreale* na Itália, *Jugendstil* na Alemanha. São vários os locais onde é possível encontrar edifícios que se tornam um exemplo deste tipo de arquitetura, marcados pela presença de varandas em ferro forjado e ornamentadas com motivos florais e ainda pela presença dos azulejos: O *Museu da Cidade*, a *Casa Major Pessoa* (atual *Museu da Arte Nova*), o edifício da *Casa dos Ovos Moles* (padaria/pastelaria *A Barrica*), o edifício do *Restaurante/Pensão Ferro*, o edifício do *Rossio*, entre outros.

O estudo de Martins (2010), sobre a gestão estratégica da sazonalidade do turismo no concelho de Aveiro, destaca um conjunto de singularidades e ‘marcas’ deste território, apresentando Aveiro em seis conjuntos que constituem uma caracterização sumária dos aspetos mais distintivos da cidade: **Aveiro – Ria de Aveiro** (Canal Central e Canal de S.

Roque, ‘braços urbanos’); **Aveiro – Arte Nova** (Casa Major Pessoa, expoente máximo da arquitetura decorativa *Art Nouveau* na cidade); **Aveiro – Inovação e Tecnologia** (Universidade de Aveiro, PT Inovação, Cidade Digital); **Aveiro – Mobilidade Alternativa** (BUGA – Bicicleta de Utilização Gratuita de Aveiro, bicicletas e táxis da Ria); **Aveiro – Gastronomia e Doçaria** (Peixe, mariscos, ovos-moles); **Aveiro – Cultura e Associativismo** (Indústrias Criativas).

É no contexto da cidade de Aveiro que efetuámos a recolha de dados relativos à paisagem linguística. Recorremos à máquina fotográfica digital para captar todas as fotografias. Este processo foi conseguido através de percursos pedestres, realizados de forma faseada, ao longo da cidade, no período da manhã e no período da tarde e sempre em dias com condições atmosféricas favoráveis.

Todas as fotografias contempladas no estudo dizem respeito ao intervalo de tempo entre setembro de 2011 e dezembro de 2013. Tal como noutro tipo de dados, a indicação do período em que foram captadas as fotografias tem implicações importantes no estudo devido ao facto de uma das principais características da paisagem linguística ser a sua mutabilidade. Com efeito, na fase posterior à recolha fotográfica deparámo-nos com situações impossíveis de voltar a reproduzir porque os espaços ou estavam alterados (por exemplo, o nome do espaço comercial ou a composição da sua frente) ou tinham mesmo fechado, tendo sido removida toda a informação antes visível.



Fotografia 7 e Fotografia 8: modificações no nome de um espaço comercial entre setembro e dezembro de 2013 (Avenida Dr. Lourenço Peixinho, Aveiro)

Como exemplo desta situação, sobre a qual não nos iremos alongar dado não ser o nosso objetivo proceder a uma análise diacrónica dos acontecimentos da paisagem linguística aveirense, temos as fotografias 3 e 4. Na primeira, vemos o nome de uma loja de pronto-vestir, 'FACTOS & FATOS' com data de setembro de 2013, nome que resulta na escolha de duas palavras em língua portuguesa que se podem ler da mesma forma (relativamente às sequências consonânticas, após o acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990, em vigor a partir de janeiro de 2009, é facultativa a conservação ou eliminação da consoante “c” em “facto”, com o sentido de “acontecimento”; é uma leitura associada à pronúncia culta, variante do português europeu⁴⁸). Na segunda fotografia, verificamos que houve uma alteração três meses depois no nome desta loja, passando a ser designada 'F'ACT', em inglês. Nesta alteração perdeu-se o português e conseguiu-se um jogo de palavras através da colocação de uma estrela pequena (símbolo da marca) assumindo o valor de um apóstrofo a seguir à letra 'F'. Daqui resultam duas leituras possíveis: 'Fact' ou 'Effect' ('F'+ 'act'). Como a loja continua a vender roupas e acessórios de moda, somos levados a crer que esta alteração do nome resulta de uma estratégia de modernização. Na verdade, procurámos saber mais sobre esta alteração e consultámos a página de *Facebook* da marca na qual pudemos ver explicado a razão da mudança. De acordo com a marca, “FACT” passa a ser a “nova e cosmopolita” designação da Factos & Fatos”, e inclui a frase “clothes & accessories” (explicação dada a 11 de outubro de 2013). Portanto, o uso do inglês é como previmos uma estratégia de modernização, associada neste caso aos valores do cosmopolitismo e da globalização.

Como tivemos oportunidade de referir num estudo exploratório prévio (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014), existem algumas dificuldades inerentes a esta recolha fotográfica. Se por um lado a prática comum do exercício fotográfico atual nos transmite alguma simplicidade na forma como se processa a recolha, por outro lado quando pretendemos fotografar a paisagem linguística com o objetivo de analisar o texto escrito contido em cada caso esta recolha pode revelar-se, por vezes, difícil. Uma das dificuldades primeiras prende-se com a natureza móvel de alguns casos que pretendíamos fotografar, com por exemplo os autocarros urbanos ou os painéis publicitários eletrónicos. Não só se

⁴⁸ Informação disponibilizada pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional através do Portal da Língua Portuguesa em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php?action=acordo&version=1990>, acedido em 24 de junho de 2014.

deslocam como também surgem em horários específicos ao longo do dia, o que dificulta a sua captura. Para além da mobilidade de alguns elementos que constituem a paisagem linguística, o facto de termos optado por recolher os dados de dia também levantou dificuldades em alguns locais relacionadas com o trânsito e com a passagem constante de peões, condicionando a procura de melhores ângulos para fotografar, evitando sempre que possível incluir os peões. Ainda assim, consideramos que a recolha durante o dia, no caso de uma cidade com a dimensão de Aveiro, é mais vantajosa do que a recolha noturna. Esta vantagem resulta de uma maior exposição de textos no espaço público, como por exemplo painéis móveis com menus ou informações de índole diversa que durante a noite são recolhidos para o interior dos espaços comerciais. Para além disso, nem todas as placas com os nomes dos espaços comerciais e não-comerciais são iluminadas durante a noite, o que dificulta a sua legibilidade e o consequente tratamento dos dados.

Por fim, consideramos importante referir que durante as caminhadas realizadas, deparámo-nos com alguns lojistas que questionaram por que razões estavam a ser tiradas fotografias. Apenas num dos casos, em dezembro de 2013, a lojista advertiu que deveria ter sido pedida uma autorização prévia para fotografar a frente da sua loja, tendo consentido ainda assim a utilização da fotografia após ter tomado conhecimento do propósito do estudo.

4.2 Delimitação geográfica: identificação e explicação das áreas selecionadas

A primeira questão que se colocou após a escolha da cidade prendeu-se com a delimitação das zonas nas quais seria feito o levantamento fotográfico da paisagem linguística. A seleção dos locais no estudo que conduzimos teve em consideração a oferta comercial bem como algumas das áreas mais movimentadas da cidade, incluindo o movimento dos habitantes e o movimento turístico observáveis no quotidiano. Selecionaram-se, portanto, as ruas e avenidas principais da cidade bem como o centro histórico da Beira Mar. Tendo em atenção estes critérios contemplámos 48 locais dos quais distinguimos 4 avenidas, 29 ruas, 7 praças/pracetas (onde se inclui o Rossio), 3 travessas, 2 largos e 3 cais. Observemos o quadro seguinte para a identificação detalhada dos locais percorridos e dos casos contabilizados em cada um deles.

<i>Freguesia</i>	<i>Local</i>	<i>Casos contabilizados</i>
Glória	Avenida 5 de Outubro	6
	Avenida Santa Joana	24
	Rua Combatentes da Grande Guerra	5
	Praça Marquês de Pombal	4
	Praceta General Humberto Delgado	3
	Rua de Coimbra	6
	Rua Direita	34
	Rua Eça de Queirós	1
	Rua Clube dos Galitos	9
	Rua de São Sebastião	20
	Rua Dr. Mário Sacramento	41
	Cais da Fonte Nova	4
	Rua Batalhão de Caçadores	5
	Travessa do Dispensário	1
	Cais do Cojo	4
	Rua Homem Cristo	2
Vera Cruz	Rua Viana do Castelo	7
	Rua Conselheiro Luís Magalhães	3
	Rua Dr. Nascimento Leitão	11
	Rua Agostinho Pinheiro	16
	Avenida Dr. Lourenço Peixinho	125
	Rua Engenheiro Von Haff	21
	Rua José Afonso	5
	Rua Carlos Aleluia	11
	Praça do Mercado	7
	Rua José Estevão	18
	Rossio	10
	Rua Trindade Coelho	3
	Largo da Praça do Peixe	9
	Travessa do Rossio	2
	Rua João de Mendonça	15
	Travessa do Tenente Rezende	7
	Rua do Tenente Rezende	20
	Rua dos Mercadores	13
	Praça Joaquim Melo Freitas	3
	Cais dos Botirões	10

	Largo da Apresentação	4
	Rua de Mendes Leite	3
	Praça 14 de Julho	1
	Rua Domingos Carrancho	7
	Rua Dr. Barbosa Magalhães	3
	Rua João Afonso	2
Aradas	Rua D. Manuel Barbuda e Vasconcelos (imediações do C. C. Glicínias)	11
	Rua do Engenheiro Carlos Bóia	16
	Rua Direita	3
	Praceta dos Oleiros	5
Barrocas	Avenida da Força Aérea	20
	Rua Prior Manuel António Fernandes	6
Total de casos analisados		566

Quadro 3: Delimitação geográfica do estudo

No próximo ponto iremos explicar como se analisaram estes 566 casos, explicação que nos permite perceber qual foi a unidade de análise por nós assumida, conduzindo também à clarificação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como a outras decisões tomadas para proceder à análise dos dados relativos à paisagem linguística de Aveiro.

4.3 Constituição da unidade de análise do estudo, critérios de inclusão e de exclusão

Como tivemos oportunidade de discutir anteriormente, a definição da unidade de análise é, sem dúvida, uma das etapas mais controversas, complexas e cruciais dos estudos da paisagem linguística. Numa mesma área geográfica, a opção por unidades de análise diferentes pode conduzir a resultados diferentes se, por exemplo, o investigador optar por considerar cada porção isolada de texto como um caso ou considerar o conjunto dos diferentes elementos que compõem determinado espaço comercial. Tornando mais clara esta questão: numa frente de loja de vestuário, mais concretamente na sua montra, podem estar afixados diferentes tipos de itens, desde avisos com horários de abertura/fecho, indicação de preços, sinais de proibição de fumar, o nome da loja, autocolantes ou cartazes de marcas comercializadas nesse espaço. O que é que é considerado como um caso de análise neste espaço comercial? Cada elemento analisado individual e separadamente

(como Backhaus, 2007, definiu no estudo de Tóquio) ou o seu conjunto tendo como referente principal, neste caso a loja de vestuário (como consideraram, por exemplo, Cenoz e Gorter, 2006)? Assume-se, portanto, que as escolhas são sempre subjetivas e que poderiam ter sido concretizadas de outro modo, fornecendo uma outra leitura com pontos de vista diferentes sobre os dados relativos à paisagem linguística.

Esta ressalva permite-nos explicar a opção que tomámos e perceber que o total dos 566 casos que constituem o corpo de dados se refere aos diferentes casos fotografados, contando para isso com a identificação de frentes de espaços comerciais singulares, placas de toponímia ou placas direcionais, entre outros. Isto significa que existem casos que foram analisados com recurso a mais do que uma fotografia de forma a conseguirmos ter uma visão mais pormenorizada das produções, ou seja, de forma a aumentar a legibilidade de cada caso. Também existem, muito pontualmente, situações em que uma mesma fotografia contém mais do que um caso, sempre que os seus constituintes se referem a casos distintos e não relacionados, como por exemplo, duas lojas diferentes. Assim, os casos deste estudo referem-se a unidades semânticas e não a unidades físicas (várias unidades físicas podem fazer parte de um caso, ao invés do que considerou Backhaus, 2007, e analogamente ao que definiram Cenoz e Gorter, 2006). Ilustremos esta explicação com uma fotografia.



Fotografia 9: exemplo de caso representando uma unidade semântica composto de diferentes unidades físicas ('Churrasqueira do Mercado', Praça do Mercado, Aveiro)

Nesta unidade semântica, delimitada pelo caso “restaurante”, analisámos a placa fixa contendo o nome ‘Churrasqueira do Mercado’ bem como o toldo que, neste caso, inclui a mesma informação, mas também a folha branca A4 tendo indicações sobre produtos disponíveis na ementa, o círculo branco “Venha provar as nossas Saladas!”, o círculo a vermelho “TAKE AWAY” e a palavra “Coca-Cola” inscrita nas cadeiras da esplanada. Convém referir ainda que apenas incluímos no corpus textos escritos legíveis na fotografia digital “lida” no computador. Note-se que empregamos as maiúsculas tal como estão nos documentos fotográficos.

A descrição que efetuámos deste caso enuncia já algumas unidades de análise consideradas: a folha de papel A4, a placa fixa, o toldo, as cadeiras, os autocolantes. Iremos agora identificar os critérios de inclusão e de exclusão das unidades de análise selecionadas para este estudo.

Foram várias as unidades de análise consideradas neste estudo da paisagem linguística de Aveiro. A opção pela análise do texto verbal inscrito em diferentes unidades permite-nos obter um panorama mais global do multilinguismo presente na cidade que seria mais limitado se optássemos apenas por um tipo de unidade. Assim, fazem parte da análise *mupis*, painéis publicitários eletrónicos, *billboards*, painéis móveis, placas fixas (que incluem os toldos), *graffiti*, barcos, carrinhas, marcos do correio, quiosques, placas de toponímia, placas direcionais, placas direcionais pedestres, telas, estátuas, cabines telefónicas, calçada, painéis de azulejos, cartazes (de marcas de produtos, de atividades turísticas, de espetáculos e atividades de lazer), cartazes eleitorais, folhas de papel A4 e de dimensão menor e autocolantes (com informações, anúncios de aluguer de quartos, horários, acesso à *internet*, proibição/permissão de fumar, marcas de produtos), mobiliário (cadeiras, guarda-sóis). Na designação das unidades de análise considerámos a distinção frente de edifício e frente de loja. No caso do primeiro a leitura é efetuada aos textos presentes na globalidade do edifício, no caso do segundo a leitura centra-se somente na montra ou frente do espaço comercial. Optámos por estas duas designações de unidades para simplificar a elaboração da base de dados e posterior análise construída no *Microsoft Excel*. Assim, quando nos referimos a frentes de edifício ou frentes de loja, incluímos: placas fixas (que incluem os toldos), cartazes, folhas A4, autocolantes, mobiliário e painéis móveis.

Exceccionalmente, decidimos considerar os menus como uma unidade de análise distinta e independente do contexto da unidade semântica à qual pertencem, ainda que na sua identificação como um caso tenhamos feito naturalmente referência à mesma área de atividade do espaço comercial ao qual diz respeito. Isto deve-se à diversidade linguística e ao tipo de informação multilingue que muitos dos casos constituídos por menus apresentam, diferindo das características multilingues gerais da frente de loja e de outros elementos da paisagem linguística. No caso dos menus, como veremos mais à frente, a diversidade linguística é consideravelmente maior. Os menus tanto surgem em folhas de papel A4 afixados nas montras como afixados em painéis móveis colocados nos passeios em frente aos restaurantes. No caso dos painéis móveis encontrámos ainda menus escritos manualmente a giz ou a caneta. De forma análoga, Bagna e Machetti (2012) consideram os menus um género textual distinto e que necessita de um tratamento autónomo relativamente a outros elementos da paisagem linguística. De acordo com as autoras, os menus representam um género que acolhe a presença de exotismos com diferentes funções dando como exemplo os galicismos e italianismos nos círculos da culinária e termos da cozinha técnica (cf. Bagna, 2006).

Excluídos da análise estão capas de jornais/revistas/livros/filmes ou outros produtos visíveis no interior das montras, peças de vestuário (casacos, t-shirts, camisolas, malas, etc.) expostas nas montras e/ou vestidas pelos transeuntes, tatuagens, automóveis de particulares ou de empresas, textos inscritos em placas de pequena ou média dimensão a partir do 1.º andar dos edifícios, rótulos dos produtos e embalagens, bicicletas, frentes de loja sem qualquer designação, placas de alarmes, postais e folhetos turísticos, cartazes sobrepostos, avisos/anúncios de compra/venda/aluguer/trespasse de casas/espços comerciais, sequências de anúncios em painéis publicitários eletrónicos. Apesar de serem considerados espaços públicos, não incluímos na análise o interior das galerias e dos centros comerciais da cidade, do mesmo modo que não incluímos fotografias do interior dos espaços comerciais e não-comerciais (apenas cartazes legíveis colocados junto à montra).

A opção pela exclusão de alguns elementos que também compõem a paisagem linguística prende-se com razões, em primeiro lugar, de dificuldades que a captura e posterior leitura destes mesmos elementos pode levantar, a questão do espaço privado que por vezes se mistura no espaço público (fotografar pessoas e os seus pertences levantaria questões

complexas no âmbito de um estudo etnográfico), e, por fim, razões relacionadas com os objetivos de produção de uma descrição global da paisagem linguística de Aveiro tendo em consideração o tempo que tínhamos para dedicar também à componente educativa deste estudo.

4.4 Construção de um sistema de análise categorial

Tendo o corpo de dados sido construído e devidamente organizado por locais, impôs-se a necessidade de estabelecer um sistema de análise categorial que permitisse apresentar o multilinguismo visível nos espaços públicos da cidade de Aveiro referente ao período que indicámos (setembro de 2011 a dezembro de 2013).

Importa esclarecer desde já que a determinação das línguas foi estabelecida com base no critério etimológico através da consulta a três dicionários: 1. *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, Texto Editora (2002); 2. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (2001); e 3. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss & Villar, 2003). Recorremos conjuntamente a vários dicionários de idiomas em caso de dúvida sobre a grafia de algumas palavras em francês (*Dicionário Académico de francês*, Porto Editora, 2009), espanhol (*Dicionário académico de espanhol*, Porto Editora, 2001) e inglês (*Dicionário académico de inglês*, Porto Editora, 2009; *English Dictionary*, Collins Cobuild English Dictionary, 1995) e a dicionários *online* complementarmente e no caso de outras línguas (como, por exemplo, www.linguee.pt, <http://www.etymonline.com>, <http://www.vandale.be>).

A utilização do critério etimológico foi contemplada em situações de palavras de origem alemã, francesa, inglesa e italiana bastante comuns na paisagem linguística de Aveiro. Assumimos que uma desvantagem associada a este critério é o de que alguns empréstimos e estrangeirismos bem estabelecidos e com uma utilização muito frequente no uso quotidiano do português foram considerados outra língua que não a língua portuguesa. De qualquer forma foi o critério que considerámos ajudar a resolver os problemas de categorização de alguns textos que se repetiam em diferentes casos. Apresentamos de seguida uma tabela que nos permite ver os vocábulos que estão incluídos nesta situação.

Vocábulo	Língua considerada na análise	Observação
Atelier	Francês	
Bar	Inglês	
Boutique	Francês	
Coca-cola	Inglês	
Cocktail	Inglês	Surge a expressão “cocktail’s” nos dados.
Croissant	Francês	Surge a expressão “croissanteria” nos dados.
Design	Inglês	
E-mail	Inglês	Nos dados surge apenas a expressão “mail”, uma abreviação vocabular de “e-mail”.
Foie gras	Francês	
Franchising	Inglês	
Gourmet	Francês	
Hamburger	Alemão	Nos dados surge também a expressão “burger”, uma abreviação vocabular de “hamburger”, um procedimento de composição na formação de palavras (cf. Cunha & Cintra, 2002)
Jackpot	Inglês	
Low cost	Inglês	
Magret	Francês	
Merchandising	Inglês	
Mojito	Espanhol	
Outlet	Inglês	
Packaging	Inglês	
Pizza	Italiano	
Pizzaria	Italiano	
Pop	Inglês	
Profiteroles	Francês	
Rent-a-car	Inglês	
Rotary Club	Inglês	
Snack-bar ⁴⁹	Inglês	
Souvenir	Francês	Nos dados surge a expressão “souvenirs” que consideramos francês dado não ter entrada no dicionário de língua portuguesa.
Spa	Inglês	
Sushi	Japonês	
Takeaway	Inglês	
Tricot	Francês	
Welcome drink	Inglês	
Wi-fi	Inglês	Não consta nos dicionários consultados. Esta expressão significa <i>wireless local area network (WLAN)</i> , uma tecnologia de acesso à internet sem fios (informação consultada em

⁴⁹ Esta é uma expressão que surge frequentemente em cafetarias da cidade de Aveiro. Estudos anteriores realizados no norte de Portugal junto à fronteira com Espanha, como o de Stewart & Fawcett (2004), revelam que a expressão inglesa “*snack-bar*” é a mais frequente dentro do grupo das palavras não portuguesas.

		http://en.wikipedia.org/wiki/Wi-Fi e em http://www.britannica.com/EBchecked/topic/1473553/Wi-Fi).
Zig zag	Francês	
Zip	Inglês	

Tabela 1: seleção de vocabulário que obedeceu ao critério etimológico

Como o critério etimológico se revelou desadequado em algumas situações, decidimos que no caso de marcas de moda, cosmética, eletrodomésticos ou nomes de empresas atribuiríamos a língua associada à sua fundação, na maioria dos casos correspondente ao nome do fundador ou ao local de origem da marca. Nos casos de dúvida realizámos pesquisas na *internet*, preferencialmente nos *websites* oficiais das marcas e/ou empresas, no *website* do “Espaço Aveiro” (<http://www.espaco.aveiro.pt/lojas/tecnologia/>), que contém um histórico dos espaços comerciais da zona do centro urbano, e em *wikipédia.org* sempre que os anteriores não forneciam informação sobre a escolha e origem da designação comercial. Indicamos alguns exemplos destes casos: da expressão “*tutto Chicco*” (italiano, da marca “*Chicco*”), a designação “eco Doppler” (associação do português e do alemão; Doppler é o nome do físico e matemático austríaco, de Estugarda, que descreveu o efeito das sondas emitidas ou refletidas por um objeto em movimento), a marca “*Bosch*” (nome do engenheiro alemão Robert Bosch), a marca “*Dyrup*” (nome do engenheiro dinamarquês Sigurd Dyrup).

Outros casos houve em que as empresas e/ou nomes de estabelecimentos comerciais não tinham a sua história na *internet* e uma análise mais atenta do nome não nos conseguia dar uma informação relativa às línguas (intencionalmente) presentes. Nestes casos tínhamos duas opções: ou eliminá-los do estudo ou recorrer a outra fonte de dados, os próprios proprietários ou lojistas para clarificar o nome que atribuído ao espaço comercial. Optámos pela segunda estratégia, fazendo entrevistas telefónicas, tirando notas das observações feitas pelos proprietários ou lojistas. Estas entrevistas ocorreram entre março e junho de 2013.

Um dos maiores problemas com que nos deparámos foi precisamente a identificação das línguas de alguns textos escritos. Torna-se evidente que mesmo procurando fundamentar do ponto de vista linguístico as opções tomadas, é impraticável em alguns dos casos obedecer a critérios exclusivamente linguísticos dada a natureza ambígua, subjetiva e híbrida dos textos encontrados. O caso da marca “*Neuce*” ilustra bem estes

constrangimentos e a necessidade de tomar outro tipo de decisões no decurso da análise. A marca está presente na frente de loja “Mercantil Aveirense” (Rua João de Mendonça) e excetua a consideração do critério etimológico que seguimos, por exemplo, na classificação da palavra francesa encontrada na forma “souvenires” na frente da loja “Tira-Vira” (Rua dos Mercadores). Como nos explicou ao telefone uma funcionária da empresa, “*Neuce*” tem origem no nome da cidade alemã onde os proprietários e fundadores da marca residiram como imigrantes, a cidade Neuss. Aqui não considerámos “*Neuce*” uma palavra alemã por duas razões: a pronúncia do ditongo *-eu* não é efetuada em alemão, isto é, não pronunciamos [ɔi] ao proferir “*Neuce*”; em segundo lugar, a eliminação do *-ss* e introdução do *-ce* altera bastante a palavra. Neste caso de criatividade linguística, considerámos ser uma situação de uso de língua portuguesa.

Nas situações em que não conseguimos classificar a língua presente colocámos na grelha de análise a designação língua “não identificada” (NI). Estas situações são relativas a nomes de empresas que não conseguimos contactar e sobre as quais não encontrámos informação relativa à história da empresa ou marca (“*Guerin*”), situações em que as palavras são escritas na mesma forma em línguas diferentes (Galeto Dourado “*restaurant*”; “*Bella Ria*”; “*simplesmente bello*”; “*Globe*”; “*Morpheus*”; “*Bell’Care*”), e situações em que para nós não ficou suficientemente clara a língua na qual a palavra está escrita (“*Eucerin*”; “*Vélogic*”; “*Daly*”; “*AXA*”; “*Rua Eng. Von Hafe*” e loja “*Von Haff*”; “*Elevart*”; “*Sarabandart*”; “*FotoRapid*”; “*Cacou*”; “*Magestik*”) ou casos em que não sabemos distinguir o processo de criação de palavras ou expressões híbridas e/ou com mais de uma língua (cf. explicação sobre farsi e urdu a propósito da fotografia 11)⁵⁰. No ponto seguinte, debruçar-nos-emos sobre alguns destes casos.

Ainda relativamente às opções tomadas para proceder à identificação das línguas, temos a acrescentar que todas as nomenclaturas relacionadas com informática, computadores e tecnologia e telecomunicações, de um modo mais geral, foram consideradas inglês. Estas nomenclaturas incluem endereços de *e-mail*, endereços de páginas da *internet* (www), e

⁵⁰ O estudo de Seargent (2012) reconhece igualmente que alguns casos não podem ser categorizados como estando numa língua específica ou noutra e apresenta exemplos de frases que tanto podem ser concebidas em inglês como em francês, estando a construção do seu significado dependente do ponto de vista do leitor. Da mesma forma, Marten et al. (2012), no estudo conduzido em cidades dos Estados Bálticos, utilizam a designação “*unclear*” para situações onde não se consegue ler o texto, onde existe *code-mixing* ou outras razões que não tornam possível a identificação da língua.

vocabulário pertencente às tecnologias como é o caso de *wireless*, *toners*, *desktops*. Não procedemos a uma análise centrada na quantificação das vezes que surgem estes termos na paisagem linguística, e alertamos para o facto de que, apesar de termos identificado a área de atividade informática/videojogos, que nos permite observar as tendências relativamente às línguas utilizadas nessa área, o vocabulário relacionado com *websites* e endereços de *e-mail* acaba por surgir transversalmente ao longo dos diferentes casos e em diferentes áreas de atividade. Isto significa que mesmo em áreas de atividade relacionadas com a moda, o *design*, o desporto ou o turismo surgem as nomenclaturas pertencentes ao que consideramos ser a área vocabular da tecnologia e telecomunicações.

Para proceder à análise estabelecemos, então, um sistema categorial que nos permitiu, para além da identificação das línguas presentes, analisar outros aspetos da paisagem linguística aveirense relacionados com a forma como surgem estas línguas. Com as categorias definidas consideramos conseguir obter um panorama global da paisagem linguística da cidade de Aveiro. De referir ainda que a adequação das categorias de análise deste estudo foi discutida no decorrer dos estágios que realizámos na Universidade de San Sebastian e na Universidade de Siena. Assim, definimos: o tipo de *unidade de análise*, as *línguas identificadas*, a classificação *monolingue/multilingue*, o *tipo de informação multilingue*, os *sistemas de escrita*, as *combinações de línguas*, as *áreas de atividade* e a distinção *top-down/bottom-up*. Passaremos a explicar o que se pretende com cada uma destas categorias:

– ***Tipo de unidade de análise***

O tipo de unidade de análise refere-se aos diferentes objetos através dos quais pudemos analisar o texto inscrito na paisagem linguística. Globalmente, os casos analisados foram catalogados de acordo com as seguintes unidades: frente de loja, frente de edifício, placa de toponímia, placa fixa, painel móvel, painel fixo, painel de azulejos, *graffiti*, *mupi*, *billboard*, painel publicitário eletrónico, cartaz, cartaz eleitoral, estátua, cabine telefónica, menu, autocolante, marco do correio, placa direcional, placa direcional pedestre, carrinha, barco, folha de papel, tela e quiosque.

– ***Línguas identificadas***

Trata-se da identificação das diferentes línguas, isto é, da diversidade linguística visível e percebida nos casos selecionados.

– ***Classificação monolingue/multilingue***

A classificação monolingue diz respeito aos casos em que encontramos apenas uma língua, seja a língua portuguesa ou outra. Os casos multilingues são todos aqueles que incluem duas ou mais línguas, incluindo os casos em que considerámos uma língua com uma outra “língua não identificada”.

– ***Tipo de informação multilingue***

Dentro da tipologia multilingue considerámos relevante perceber de que forma surgem as diferentes línguas, identificando para tal três subcategorias, adaptadas de Reh (2004) e de Backhaus (2007) para classificar a informação multilingue: *duplicada*, *mista* e *complementar*.

- A subcategoria *duplicada* contém uma tradução integral da informação em várias línguas ou, dito de outra forma, o mesmo texto está presente exatamente com o mesmo conteúdo noutras línguas. É o que acontece, por exemplo, em alguns menus de restaurantes ou em horários de abertura;
- Na subcategoria *mista*, a informação completa está apenas numa língua e algumas partes da informação estão colocadas noutra língua. Aqui verifica-se uma tradução parcial da informação (apenas alguma informação surge traduzida em várias línguas). Como exemplo temos alguns menus ou expressões de *boas-vindas* colocadas na frente de espaços comerciais, onde existe informação parcialmente traduzida e outra informação não traduzida;
- A subcategoria *complementar* abrange situações nas quais as várias línguas são completamente independentes umas das outras em conteúdo, como, por exemplo, palavras únicas ou *slogans* (por exemplo “*Bloem – art of nature*”, “*Bloem*” é nome da loja que significa *flor* em neerlandês e “*art of nature*” é o *slogan* em inglês); pode conter ainda diferentes línguas para fornecer uma só informação sendo, neste caso, necessário ter conhecimento de todas as línguas para compreender a mensagem; é o caso também de palavras únicas

híbridas que envolvem mais do que uma língua como "*Hairtz*" ("hair" + "hertz", inglês e alemão), "*Stilcoup*" ("*Estilo Coupe*", português e francês), "*Disha*" ("dish" + "*Disha*", inglês e sânscrito).

– ***Sistemas de escrita***

Esta categoria permite-nos fazer o levantamento das diferentes formas de comunicação escrita por símbolos que surgem na paisagem linguística para além do alfabeto latino. Na análise desta categoria optámos por incluir os diferentes fenómenos de transliteração verificados, assinalando para o efeito a romanização do chinês, do japonês, do sânscrito, do hebraico, do hindi e do russo.

– ***Combinações de línguas***

Trata-se da identificação das diferentes línguas que surgem juntas num mesmo caso (por exemplo, inglês-francês-português, português-espanhol, etc.).

– ***Áreas de atividade***

Nesta categoria identificamos as áreas de atividade socioeconómica (restauração, moda, saúde, escolas de línguas, banca/seguros, protestos, etc.) que diz respeito a cada um dos casos analisados.

– ***Distinção top-down/bottom-up***

A distinção *top-down* ou *bottom-up* diz respeito à autoria dos textos presentes no espaço público. A categoria *top-down* inclui os casos da responsabilidade governamental ou política, ou, dito de outro modo, inclui todos os textos oficiais onde incluímos a toponímia, a sinalização direcional, as produções em edifícios de galerias/museus da responsabilidade da Câmara Municipal (e que incluem o logotipo da Câmara Municipal), as produções em estátuas e informações/avisos em praças. A categoria *bottom-up* engloba os textos não-oficiais, privados, incluindo os textos presentes em estabelecimentos comerciais, nomes de empresas, *graffiti*, publicidade, transportes, entre outros.

4.5 Uma *veduta* sobre o multilinguismo na paisagem linguística aveirense – a análise

Após a explicação da forma como foi conduzido o estudo da paisagem linguística de Aveiro, é chegado o momento de nos debruçarmos sobre a leitura desta mesma paisagem. Esta leitura constitui, como indica o título deste ponto, um ponto de vista, uma *veduta* produzida pela investigadora que admitiu, ao longo deste processo, reconstruir e descobrir outros significados possíveis para os textos encontrados no espaço público de Aveiro. Na verdade, a incompletude de uma leitura produzida apenas por um sujeito torna-se evidente na tentativa de compreensão e produção de significados dos textos que encontramos expostos no quotidiano da cidade. Por este motivo, demos uma particular importância aos sujeitos que produzem os textos ou aos sujeitos que os representam, desde o cidadão comum até aos representantes do poder local.

➤ *Línguas identificadas*

Começaremos a análise mostrando a totalidade de unidades de análise contempladas no estudo, fazendo a indicação do total do número de casos e a percentagem relativa ao corpus total de dados. Como podemos ver na tabela, as frentes de loja foram a unidade que mais vezes se repetiu (40,46%)⁵¹, seguida das placas fixas (37,81%), dos menus (4,24%), das placas de toponímia (3%) e dos *graffiti* (2,12%).

Unidade de análise	Casos	%
Frente de loja	229	40,4594%
Placa fixa	214	37,8092%
Placa toponímia	17	3,0035%
Menu	24	4,2403%
Placa direcional	5	0,8834%
<i>Graffiti</i>	12	2,1201%
Tela	5	0,8834%
Painel fixo	3	0,5300%
Painel móvel	10	1,7668%

⁵¹ Nas tabelas os valores percentuais surgem com quatro casas decimais, valor alcançado na análise em *Excel*. No entanto, para simplificar a redação e leitura da análise, no texto surgirão arredondados a duas casas decimais.

Placa direcional pedestre	4	0,7067%
<i>Mupi</i>	11	1,9435%
Frente de edifício	5	0,8834%
Painel de azulejos	2	0,3534%
Painel publicitário eletrónico	1	0,1767%
Cartaz eleitoral	2	0,3534%
Quiosque	6	1,0601%
Estátua	1	0,1767%
Cartaz	7	1,2367%
Cabine telefónica	1	0,1767%
Barco	1	0,1767%
Marco de correio	1	0,1767%
Autocolante	1	0,1767%
Carrinha	1	0,1767%
Folha de papel informativa	2	0,3534%
<i>Billboard</i>	1	0,1767%
Total de casos	566	100%

Tabela 2: totalidade de unidades de análise contempladas no estudo

Esta multiplicidade de unidades de análise mostra-nos a variedade de elementos que compõem a paisagem linguística de uma cidade, evidenciando assim que uns elementos acabam por estar mais presentes do que outros, ainda que estabelecendo frequentemente relações de complementaridade.

Relativamente à diversidade linguística encontrada dentro destes elementos que compõem a paisagem linguística, identificámos, para além da língua portuguesa, um total de 21 línguas nos 566 casos analisados. Listamos agora estas línguas seguindo uma ordem alfabética: afrikaans, alemão, chinês⁵², dinamarquês, espanhol, francês, grego, hebraico, hindi, inglês, italiano, japonês, latim, neerlandês, norueguês, romeno, russo, sânscrito, sueco, tagalo e ucraniano.

⁵² Advertimos que tomámos a opção por uma designação a um nível macro com um cunho geopolítico, utilizando assim a designação *chinês*. Segundo a classificação do Ethnologue, o chinês como macrolíngua inclui o chinês Gan, Hakka, Huizhou, Jinyu, Mandarin, Min Bei, Min Dong, Min Nan, Min Zhong, Pu-Xian, Wu, Xiang e Yue (também conhecido por Cantonês) (www.ethnologue.com). A designação das línguas é uma questão polémica, social e política e que, neste caso, se sustenta no sistema de caracteres em que a língua é escrita (Bell, 2013). A China vê o Mandarin e o Cantonês como dialetos da mesma língua nacional, o chinês, enquanto de acordo com alguns critérios linguísticos aquelas são vistas como línguas distintas do chinês (Bell, 2013).

Línguas identificadas	Casos	%
Português	517	91,3428%
Inglês	265	46,8198%
Francês	80	14,1343%
Espanhol	45	7,9505%
Italiano	39	6,8905%
Alemão	32	5,6537%
Chinês	13	2,2968%
Japonês	10	1,7668%
Latim	7	1,2367%
Russo	6	1,0601%
Neerlandês	5	0,8834%
Sânscrito	4	0,7067%
Dinamarquês	3	0,5300%
Hebraico	3	0,5300%
Ucraniano	2	0,3534%
Afrikaans	1	0,1767%
Grego	1	0,1767%
Hindi	1	0,1767%
Norueguês	1	0,1767%
Romeno	1	0,1767%
Sueco	1	0,1767%
Tagalo (idioma filipino)	1	0,1767%

Tabela 3: línguas identificadas na paisagem linguística de Aveiro

Como podemos ver na tabela acima, a língua portuguesa tem uma presença muito marcada, surgindo em 517 dos 566 casos analisados o que representa 91,34% do total dos casos. Este valor expressivo, não nos surpreende, devido ao facto de ser a língua maioritária e a língua nacional do estado português.

Em segundo lugar na lista das línguas mais presentes, ocupando 46,82%, dos casos encontramos o inglês, com 265 ocorrências. Atribuímos este facto ao peso que o inglês ocupa internacionalmente, como língua global, como língua estrangeira com maior destaque no contexto educativo português, como língua associada à globalização e aos valores da modernidade, ao cosmopolitismo, à juventude e às estratégias de marketing e publicidade, entre outros, como já tivemos oportunidade de mencionar no capítulo 2. Assim, a cidade de Aveiro assemelha-se a outras cidades do mundo uma vez que o inglês se tornou parte de paisagem linguística um pouco por todo o lado.

Para além do inglês, encontramos outras línguas com algum relevo na paisagem linguística aveirense, nomeadamente o francês que surge em terceiro lugar com 80 casos (14,13%), seguido do espanhol com 45 casos (7,95%), do italiano com 39 casos (6,89%), do alemão com 32 casos (5,65%) e do chinês com 13 casos (2,30%).

A natureza desta diversidade linguística é melhor compreendida se analisarmos em que áreas de atividade socioeconómica se encontram todas estas línguas. Este cruzamento de dados dá-nos um panorama sobre os usos sociais das línguas, a importância que os sujeitos lhes dão no quotidiano em função da sua utilização com um determinado fim ou num determinado contexto. É o que veremos mais à frente. Antes analisaremos duas fotografias excecionais do ponto de vista da diversidade linguística contida num único caso, e também um exemplo que confirma as características da multimodalidade e hibridismo na paisagem linguística.



Fotografia 10: frente de loja, Rua Dr. Nascimento Leitão (à esquerda)



Fotografia 11: frente de loja, Avenida de Santa Joana (à direita)

Na fotografia 11, que apresenta um cartaz afixado na montra de uma loja na Avenida de Santa Joana, inicialmente julgámos ter presente também a língua árabe. No entanto, e tendo em consideração as traduções e outros textos completamente distintos que não correspondem ao texto “Envie o seu dinheiro aqui”, escrito em língua portuguesa,

comprovámos a necessidade de consultar falantes nativos. Assim, e perante a impossibilidade de contactar falantes de todas as línguas, esta fotografia foi analisada por uma professora (portuguesa) de espanhol, uma falante nativa russa, uma falante nativa chinesa e um falante de árabe. Destaca-se o facto de o falante de árabe ter consultado ainda uma colega proveniente do Irão.

No que diz respeito ao espanhol, verificamos que a pontuação não está colocada de forma correta. Deveria estar um ponto de exclamação invertido no início da frase e um ponto de exclamação no final da frase. Relativamente ao tratamento “*tu*”, e para ser fiel ao registo formal utilizado em português deveria estar “*su*”. Neste caso, e mantendo um registo formal, a frase ficaria “*¡Envie su dinero aquí!*”, pese embora o facto de os espanhóis adotarem frequentemente um registo mais informal do que os portugueses pelo que não estranhariam a opção pelo “*tu*”.

De acordo com o que apurámos junto da falante nativa russa que colaborou connosco, o texto em russo e em ucraniano significa “Envie o seu dinheiro connosco” em vez de “Envie o seu dinheiro aqui”. Para corresponder ao que está escrito em português deveria estar escrito “отправляйте деньгиздесь” no lugar de “отправляйте деньги с нами”.

No caso do texto em chinês, temos que os caracteres 世界通汇 significam o nome da empresa; 简单 significa “simples”; 快捷 significa “rápido”; e, por fim, os caracteres 安全 têm o significado de “seguro”.

Relativamente ao texto que inicialmente pensámos estar escrito em árabe, verificou-se que não é língua árabe. Segundo o falante que nos auxiliou, o texto apresenta uma mensagem sem nexos, sendo uma mistura de urdu, língua falada no Paquistão, e de farsi também designado língua persa, a língua oficial do Irão. Como não sabemos o que pertence a uma língua e a outra considerámos classificar este caso como língua “não identificada”.

Para além disso, mesmo o texto escrito em francês “*Envoyer votre l’argent ici*” apresenta um erro de concordância verbal, onde se lê “*envoyer*” deveria estar “*envoyez*”, e a colocação errada e redundante do determinante “*l*” em “*argent*”.

A fotografia que se segue mostra-nos um salão de cabeleireiro com o nome de “*Hairtz*”. Este nome constitui um exemplo de um processo de formação de palavras híbridas resultante do que podemos considerar criatividade linguística por parte dos autores. Aqui juntou-se a palavra “*hair*”, em inglês, à palavra “*hertz*”, em alemão.



Fotografia 12: frente de loja, “Hairtz”, Travessa do Dispensário

Adicionalmente, o caso “Hairtz” e a frente de loja da fotografia seguinte (13) ilustram uma das principais características da paisagem linguística, a multimodalidade. Em “Hairtz” podemos ler também “LOVE IS IN THE HAIR”, onde, para além de um novo jogo de palavras (“hair”, significando “cabelo”, e “air” que significa “ar”), há toda uma associação à música de 1977 “Love is in the air”, de Paul Young.



Fotografia 13: frente de loja, Rua Batalhão de Caçadores

Na fotografia da frente da loja de pronto-a-vestir situada na Rua Batalhão Caçadores, vemos outras marcas de multimodalidade que compõem a comunicação da montra conjugando texto verbal e texto não-verbal. Assim, o símbolo ;) representa um sorriso com um piscar de olho (sucedâneo do símbolo “smiley” ou “smiley face”), e temos um código QR (da sigla em inglês “*Quick Response*”). O código QR é um código de barras que pode ser lido, através de um *scan* da imagem, utilizando telemóveis com câmara. Este código é depois convertido numa outra informação, como, por exemplo, um endereço da *internet*, um contacto de *e-mail* ou de telefone, etc. Tem sido utilizado como forma de complementar a informação *offline* com informação disponibilizada *online* e também como estratégia de marketing e promoção turística (de que é exemplo a utilização inovadora do código na calçada portuguesa no Chiado, em Lisboa⁵³).

➤ *Sistemas de escrita*

A identificação dos sistemas de escrita permite-nos verificar quais as outras formas de comunicação usadas para representar uma língua. Para além do alfabeto latino (AL), encontrámos outros tipos, tais como: o alfabeto cirílico (AC), alfabeto árabe (AA), a escrita japonesa (EJ) e os caracteres chineses (C-CH), como podemos observar na tabela 4.

Importa esclarecer que, no seguimento da identificação do farsi/persi e do urdu, línguas presentes no texto da fotografia 11, foi necessário verificar qual o sistema de escrita correspondente. Deste modo, devido ao facto de ser um sistema baseado no árabe, considerámos ser alfabeto árabe baseando-nos na classificação do *Ethnologue*⁵⁴, embora surjam outras designações, tais como sistema de escrita perso-árabe ou alfabeto persa, comuns ao urdu e ao persa.

Na análise desta categoria optámos por discriminar situações em que textos em diferentes línguas e com diferentes sistemas de escrita aparecem transliterados ou romanizados.

⁵³ Ver a este propósito a informação disponível na *newsletter* do Turismo de Portugal em <http://enewsletter.turismodeportugal.pt/2012/dezembro/qrcode.htm>, em <http://www.briefing.pt/publicidade/21259-qr-code-do-turismo-de-portugal-na-short-list-de-cannes-com-video.html> ou na página do jornal Público em <http://p3.publico.pt/vicios/hightech/4274/o-primeiro-codigo-qr-feito-em-calcada-portuguesa>.

⁵⁴ Classificação disponível em <http://www.ethnologue.com/language/pes> e em <http://www.ethnologue.com/language/urd> nos casos do persa/farsi e urdu, respetivamente.

Assim, verificamos transliterações do chinês (CH-R), do japonês (JP-R), do russo (RU-R), do hindi (HI-R), do sânscrito (SANS-R) e do hebraico (HE-R).

Sistemas de escrita – combinações	Casos	%
AL	533	94,1696%
AL, JP-R	6	1,0601%
AL, C-CH, CH-R	6	1,0601%
AL, SANS-R	3	0,5300%
AL, C-CH	3	0,5300%
AL, HE-R	3	0,5300%
AL, EJ, JP-R	2	0,3534%
AL, AC	2	0,3534%
AL, CH-R	2	0,3534%
AL, AC, AA, C-CH	1	0,1767%
AL, C-CH, AC	1	0,1767%
AL, HI-R	1	0,1767%
AL, EJ	1	0,1767%
AC, RU-R	1	0,1767%
AL, JP-R, SANS-R	1	0,1767%
Total de casos	566	100%

Tabela 4: sistemas de escrita encontrados na paisagem linguística de Aveiro

Mais do que identificar os sistemas de escrita e as transliterações procurámos ver como é que esta conjugação de diferentes sistemas de escrita e transliterações surge. Nas situações em que não estamos apenas perante o alfabeto latino, os outros sistemas e transliterações surgem em combinações dentro de um mesmo caso. Assim, detetamos 14 combinações de sistemas de escrita e apenas uma situação de um sistema de escrita que aparece isoladamente, o alfabeto latino.

As combinações de sistemas de escrita que mais se repetiram foram o alfabeto latino combinado com os caracteres chineses e com o chinês romanizado, e o alfabeto latino combinado com o japonês romanizado, ambas com 6 casos cada uma. Em qualquer das situações, a prevalência destas duas combinações encontra a sua justificação no contexto da restauração (considerando as frentes de loja e os menus), das lojas de comércio variado

e da venda de produtos típicos de Aveiro, como é o caso de produtos elaborados a partir do sal disponibilizados num quiosque situado na praça do Rossio.

Note-se que em apenas um caso surge a combinação de uma transliteração com um alfabeto que não o latino, correspondente à combinação alfabeto cirílico com o russo romanizado verificado na frente de uma loja russa.

➤ *Classificação monolingue e multilingue*

Esta categoria possibilita-nos verificar as ocorrências de casos monolíngues e multilíngues ao longo do corpus. Com esta contabilização acabamos por ter uma noção mais exata do espaço que as situações quer de monolinguismo quer de multilinguismo ocupam na paisagem linguística da cidade de Aveiro.

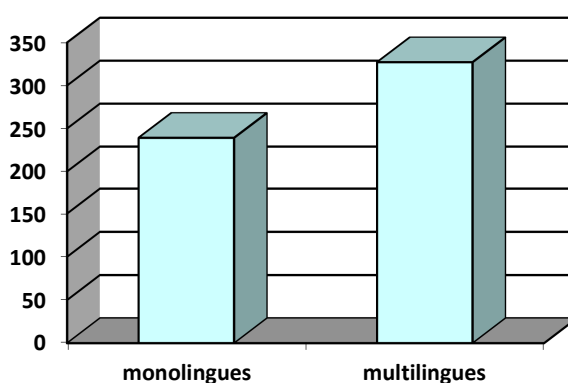


Gráfico 1: contabilização dos casos monolíngues e multilíngues na paisagem linguística de Aveiro

Como podemos observar no gráfico acima, ao proceder a esta contabilização, alcançámos o valor de 239 casos monolíngues, ou seja, casos marcados apenas por uma língua, portuguesa ou outra, e 327 casos multilíngues sempre que se verificou duas ou mais línguas no interior de um caso.

A próxima tabela mostra-nos quais as línguas encontradas e o número de ocorrências dentro da classificação monolingue.

Classificação monolingue		
Língua	Casos	%
PT	202	35,6890%
IN	22	3,8869%
ALE	1	0,1767%
NI	2	0,3534%
FR	2	0,3534%
IT	4	0,7067%
ES	5	0,8834%
RU	1	0,1767%
Total de casos monolingues	239	

Tabela 5: casos monolingues na paisagem linguística de Aveiro

Contabilizámos 37 casos que incluem outras línguas que não o português. Estes casos monolingues com línguas estrangeiras incluem o inglês, o mais expressivo, seguido do espanhol, do italiano, do francês, do alemão e do russo. Ocorreram apenas dois casos em que não conseguimos identificar a língua presente (“NI”) por motivos distintos. Estes casos referem-se à loja “Globe” e à “AXA” (seguradora). No caso da loja de vestuário “Globe” a palavra tanto pode estar escrita em francês como em inglês, logo seguimos o critério de designar língua “não identificada” na impossibilidade de podermos afirmar tratar-se de uma ou de outra; no caso da seguradora AXA, à semelhança de outros, procurámos informação sobre a história da marca que nos desse algum esclarecimento sobre a origem do nome. Verificámos que apesar de ter origem francesa, “AXA” não se trata de um acrónimo e teve como origem a necessidade de se obter um nome curto e que pudesse ser lido em diferentes línguas, favorecendo, deste modo, a presença internacional da marca⁵⁵. Como vimos antes, uma primeira análise da diversidade linguística através da paisagem linguística de Aveiro permitiu-nos identificar um total de 21 línguas para além do português. Contudo, esta diversidade linguística não surge em situações exclusivamente monolingues. Logo, considerámos necessário identificar as combinações de línguas existentes dentro dos casos classificados como multilingues. É o que podemos ver na próxima tabela na qual destacamos a cinzento as combinações de línguas que se repetem mais vezes.

⁵⁵ Informação disponível em <http://en.wikipedia.org/wiki/AXA>.

Combinação de línguas	Casos	%
PT IN	138	42,2018%
PT FR IN	21	6,4220%
PT FR	20	6,1162%
PT IT	15	4,5872%
PT ES IN	9	2,7523%
PT ES	9	2,7523%
PT ES FR IN	9	2,7523%
PT NI	7	2,1407%
PT CH	7	2,1407%
PT ALE IN	6	1,8349%
PT ALE FR IN	6	1,8349%
PT ALE	5	1,5291%
PT IN NI	5	1,5291%
PT IN IT	4	1,2232%
PT ALE ES FR IN	4	1,2232%
PT JP	3	0,9174%
IN IT	3	0,9174%
PT LAT	3	0,9174%
PT CH IN	3	0,9174%
PT IN LAT	3	0,9174%
PT FR NI	3	0,9174%
PT IN NE	2	0,6116%
PT FR JP	2	0,6116%
PT IN JP	2	0,6116%
PT HE IN NE	2	0,6116%
ALE IN	2	0,6116%
PT ALE IT	2	0,6116%
ES IN	2	0,6116%
PT FR IT	1	0,3058%
PT ALE DN IN	1	0,3058%
PT CH ES FR IN RU FP UC NI	1	0,3058%
PT FR IN NI	1	0,3058%
PT ALE IT NI	1	0,3058%
IN SANS	1	0,3058%
PT AF CH ES FR IN IT RU	1	0,3058%
PT FR IN IT RU SANS	1	0,3058%
PT DN ES IN IT	1	0,3058%
PT SANS	1	0,3058%
PT ALE FR NI	1	0,3058%
PT IN RU UC	1	0,3058%
PT ES IN IT JP	1	0,3058%
PT HI	1	0,3058%

PT ALE FR GR IN IT	1	0,3058%
PT ALE ES FR IN IT JP	1	0,3058%
IN NO	1	0,3058%
PT IN RO	1	0,3058%
PT ES IN IT	1	0,3058%
PT ALE FR IN IT NE	1	0,3058%
PT FR LAT	1	0,3058%
FR IN	1	0,3058%
PT SUE	1	0,3058%
PT DN	1	0,3058%
PT FR IN IT	1	0,3058%
CH IN	1	0,3058%
PT FR HE IN	1	0,3058%
PT ES IN RU	1	0,3058%
IN NI	1	0,3058%
PT IN JP SANS	1	0,3058%
Total de combinações: 58		
Total de casos multilingues	327	100%

Tabela 6: casos multilingues e respectivas combinações de línguas na paisagem linguística de Aveiro

Quer nas situações monolingues quer nas combinações de línguas, o inglês é a língua que se manifesta mais vezes. Verificaram-se 20 casos monolingues em inglês. A combinação multilingue “português – inglês” é a que ocorre mais vezes, estando representada em 138 casos. Note-se que detetámos 58 combinações de línguas.

Tornou-se evidente ainda que conforme o número de línguas por combinação aumenta as suas ocorrências diminuem para casos que se verificam apenas uma única vez. Paralelamente, há um conjunto de línguas que se assume como sendo mais improvável de encontrar na paisagem linguística de uma cidade portuguesa e que conta também com apenas uma ocorrência, tais como o norueguês, o tagalo, o hindi, o afrikaans, o grego ou o sueco. Também como exemplo de apenas ter surgido uma única vez nos dados temos o romeno e o ucraniano com duas presenças. Destacamos estas duas línguas das anteriores uma vez que, na eventualidade de terem manifestado uma presença mais expressiva, poderíamos ter estabelecido uma relação com o seu estatuto de línguas das comunidades imigrantes com algum relevo na cidade. No entanto, não é o que acontece. Na verdade, as línguas da imigração em Aveiro manifestam-se muito discretamente em termos de valores numéricos, como é o caso do russo com 6 casos e do chinês com 13. A presença do chinês,

do romeno e do ucraniano irá ser discutida ao longo da análise, sublinhando que não nos cingiremos apenas à interpretação numérica.

Na próxima tabela vemos a combinação dos resultados relativos às unidades de análise com os resultados da distinção monolingue/multilingue. Esta combinação de categorias permite-nos perceber em que veículos da paisagem linguística ocorrem, tendencialmente, o monolinguismo e o multilinguismo.

Unidades de análise	Casos	%	Multilingue		Monolingue	
			Casos	%	Casos	%
Autocolante	1	0,18%	0	0,0000%	1	0,1767%
Barco	1	0,18%	0	0,0000%	1	0,1767%
<i>Billboard</i>	1	0,18%	1	0,1767%	0	0,0000%
Cabine telefónica	1	0,18%	1	0,1767%	0	0,0000%
Carrinha	1	0,18%	1	0,1767%	0	0,0000%
Cartaz	7	1,24%	7	1,2367%	0	0,0000%
Cartaz eleitoral	2	0,35%	0	0,0000%	2	0,3534%
Estátua	1	0,18%	0	0,0000%	1	0,1767%
Folha de papel informativa	2	0,35%	1	0,1767%	1	0,1767%
Frente de edifício	5	0,88%	5	0,8834%	0	0,0000%
Frente de loja	229	40,46%	160	28,2686%	69	12,1908%
<i>Graffiti</i>	12	2,12%	6	1,0601%	6	1,0601%
Marco de correio	1	0,18%	0	0,0000%	1	0,1767%
Menu	24	4,24%	20	3,5336%	4	0,7067%
<i>Mupi</i>	11	1,94%	9	1,5901%	2	0,3534%
Painel de azulejos	2	0,35%	0	0,0000%	2	0,3534%
Painel fixo	3	0,53%	2	0,3534%	1	0,1767%
Painel móvel	10	1,77%	8	1,4134%	2	0,3534%
Painel publicitário eletrónico	1	0,18%	0	0,0000%	1	0,1767%
Placa direcional	5	0,88%	1	0,1767%	4	0,7067%
Placa direcional pedestre	4	0,71%	3	0,5300%	1	0,1767%
Placa fixa	214	37,81%	94	16,6078%	120	21,2014%
Placa toponímia	17	3,00%	2	0,3534%	15	2,6502%
Quiosque	6	1,06%	3	0,5300%	3	0,5300%
Tela	5	0,88%	3	0,5300%	2	0,3534%
Total de casos			327		239	

Tabela 7: casos monolingués e multilingués distribuídos pelas unidades de análise

Fica evidente que o monolinguismo é mais notório nas placas fixas, que normalmente correspondem aos nomes dos espaços comerciais, e que as frentes das lojas se tornam o local privilegiado para a exibição de textos multilingues. Com efeito, estes dois veículos são aqueles onde, inversamente, se verificam mais casos monolingués e multilingues. De salientar que dos 24 menus analisados, 20 são multilingues o que evidencia que o setor da restauração, com um forte pendor turístico, contribui largamente para a diversidade da paisagem linguística de Aveiro. Para além desta conclusão, verificamos, na análise destes dados, que a forma como os sujeitos se deslocam na cidade, ou seja, se a pé ou se em transportes móveis, também influencia a cidade vivida e o contacto com outras línguas para além do português. Estamos a referir-nos, por exemplo, às placas de toponímia maioritariamente monolingués, ao invés das placas direcionais pedestres que se inserem na categoria multilingue. Estas placas resultam de uma iniciativa recente do poder local, estando todas elas escritas em português e em inglês. Mais à frente, na distinção *top-down*, teremos oportunidade de perceber melhor em que âmbito estas placas bilingues surgem e quais as suas implicações na cidade.

➤ ***Tipo de informação multilingue***

Relativamente aos casos multilingues, considerámos útil pormenorizar um pouco mais a sua análise, procurando a compreensão da forma como surge este tipo de textos uma vez que se tornou notório que o multilinguismo não é configurado sempre da mesma forma não tendo uma presença uniforme na paisagem linguística. Isto significa que ao afirmarmos que uma das principais características da paisagem linguística urbana é o seu multilinguismo, como pudemos confirmar com o número de casos multilingues que se sobrepõe aos monolingués, isso não significa que toda a informação disponível em diferentes línguas tenha uma presença idêntica. Assim, criámos as subcategorias *duplicada*, *mista* e *complementar* que explicámos atrás. Quanto à tipologia da informação multilingue verificamos que a distribuição nas três subcategorias ocorre do seguinte modo:

Tipo de informação multilingue	Casos	%
➤ Complementar	253	44,6996%
➤ Mista	59	10,4240%
➤ Duplicada	14	2,4735%
➤ NA (não se aplica)	240	42,4028%
Total de casos	566	100%

Tabela 8: tipo de informação multilingue

Como podemos observar na tabela, a tipologia *complementar* é aquela que ocorre em 253 casos (44,70%), seguida da *mista* e da *duplicada*. Efetivamente, situações em que a informação em mais do que uma língua surge exatamente com o mesmo conteúdo nas várias línguas são escassas (14 casos), e ocorrem, sobretudo, nas traduções integrais dos menus de restaurantes ou em horários de abertura/fecho de espaços comerciais. É, pois, o tipo *complementar* que acaba por caracterizar a maioria da informação multilingue visível na cidade de Aveiro, quer em situações de composição marcadas pelo hibridismo quer no surgimento de palavras ou expressões completamente independentes umas das outras em conteúdo, em particular nas frentes dos espaços comerciais.

Apresentamos alguns exemplos destas classificações nas fotografias que se seguem. Na fotografia do painel móvel pertencente à empresa de atividades turísticas “Ria Norte” considerámos ter informação multilingue do tipo *duplicado*, ou seja, o texto relativo a “VIAGEM de Barco” surge escrito em francês, espanhol e inglês. Assim, a informação está igualmente disponível em quatro línguas, à exceção do nome da empresa que não é um elemento traduzido. O mesmo sucede no caso de nomes de empresas/estabelecimentos em inglês e com informações duplicadas, como nos mostra a fotografia da hospedaria “*Morgan & Jacob’s Guesthouse*”, onde lemos “recepção”, em português, e “*reception*” em inglês.



Fotografia 14: painel móvel “Ria Norte”, Rossio

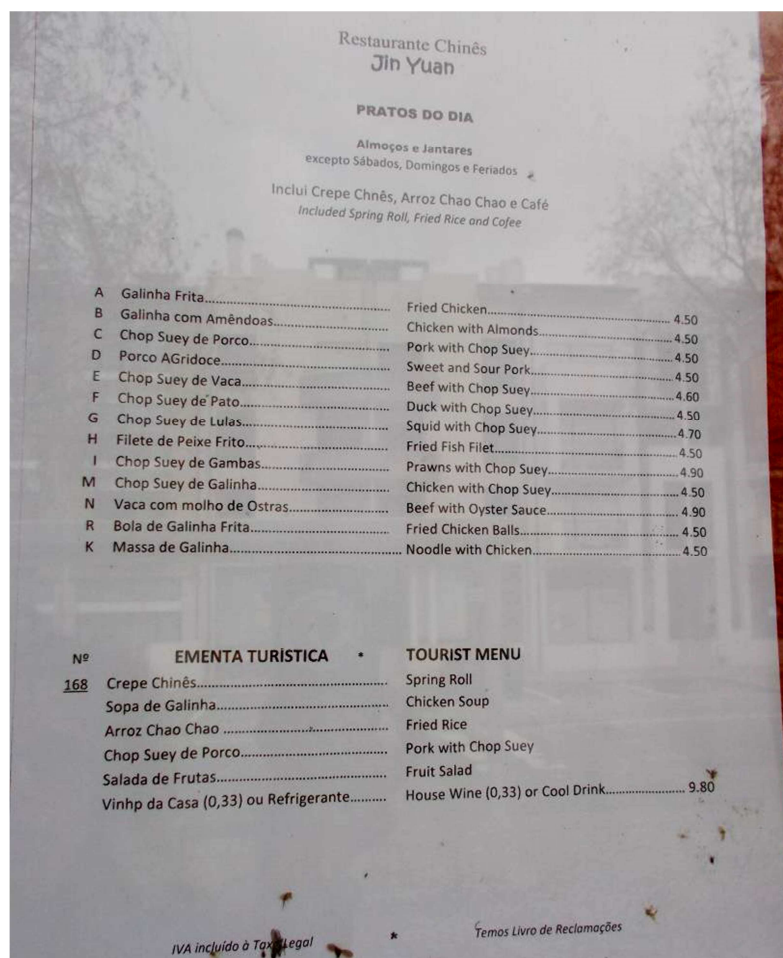
Fotografia 15: frente da hospedaria “Morgan & Jacob’s, Guesthouse”, Cais dos Botirões

Um outro exemplo da classificação *duplicada* são as placas direcionais pedestres bilingues, que contêm a mesma informação em português e em inglês.

O espaço comercial “Prink” apresenta uma tipologia de informação multilingue *complementar* pois várias palavras, completamente independentes umas das outras em conteúdo, surgem em diferentes línguas, português e inglês nesta situação. Aqui vemos um exemplo do vocabulário relacionado com a tecnologia e a informática que, como explicámos atrás, considerámos ser língua inglesa. Deste modo o endereço da internet “www.prink.pt”, a palavra “toners” assim como a expressão “low cost” são consideradas inglês. O nome da loja é o resultado da junção de duas palavras também em inglês, apresentando-se como mais um exemplo de criatividade linguística: “*print*” (“impressão”) + “*ink*” (“tinta”), resultou “*prink*”.



Fotografia 16: loja “Prink”, Rua Dr. Mário Sacramento



Fotografia 17: menu do restaurante “Jin Yuan”, Rua Dr. Mário Sacramento

Este menu (fotografia 62) constitui um exemplo da classificação quanto ao tipo de informação multilingue pertencente à subcategoria *mista*, no qual algumas partes da informação se encontram totalmente traduzidas e outras não. Neste menu podemos ver também um exemplo da romanização do chinês, o que no caso deste restaurante é a única forma de, exteriormente, para quem não lê chinês poder aceder ao seu nome, dado que na placa fixa da fachada apenas conseguimos ler em português “Restaurante Chinês” (ver fotografia 20). Os caracteres chineses deste restaurante, 金源酒楼, leem-se “Jīn yuán jiǔ lóu”: 酒楼 significa “restaurante”; 金 significa “dinheiro”, 源 significa “sem cessar”; 金源 também pode ser o nome de uma pessoa.

É possível apresentarmos um outro exemplo de uma classificação *complementar*. Aqui na fotografia 18 o texto escrito em português não é, como se poderia pensar, uma tradução exata do texto em chinês.



Fotografia 18: loja chinesa “Casa China”, Rua Conselheiro Luís Magalhães

Em chinês podemos ver os caracteres 中国商场 que se leem “Zhōng guō shāng chǎng”. Os dois caracteres 商场 significam “mercado” e 中国 significa “China”; assim, temos que 中国商场 significa “mercado chinês” e não “Casa China”.

➤ Área de atividade socioeconómica

Ao longo dos diferentes casos analisados identificámos 72 áreas de atividade (incluindo a designação “outros”, e excluindo o único caso em que não se aplica esta identificação, o caso do revestimento a azulejos da estação que foram analisados como painel de azulejos), que dizem respeito aos diferentes tipos de comércio (como por exemplo, restaurantes, cafetarias, lojas de desporto, drogarias, frutarias, etc.) ou ao que designamos outras atividades sociais (protestos políticos, *graffiti*, por exemplo).

Advocacia	Cafetaria	Decoração
Agência de viagens	Câmbios	Design
Aluguer de automóveis	Centro comercial	Desporto
Antiguidades	Centro de formação/explicações	Drogaria
Apostas/lotarias	Centro religioso	Elettricidade
Arquitetura	Chocolataria	Eleições políticas
Arte	Comércio variado	Eletrodomésticos
Artesanato	Compra de ouro	Eletrónica
Banca/seguros	Consultadoria	Elevadores
Bar	Contabilidade	Empresa trabalho colaborativo
Beleza/estética	Correios	Escola de dança
Bricolage/construção	Creche/infantário	Escola de línguas

Espetáculos/lazer	Mercearia	Restaurante
Florista	Mobilidade urbana	Retrosaria
Fotografia	Moda	Saúde
Frutaria	Música	<i>Stand</i> /aluguer de automóveis
Galeria/museu	Ótica	Supermercado
<i>Graffiti</i>	Ourivesaria	Tabacaria
Hotelaria	Outros	Telecomunicações
Imobiliária	Padaria/pastelaria	Tipografia
Informática/videojogos	Protesto político	Toponímia
Lavandaria/engomadoria	Publicidade	Turismo
Livraria/papelaria	Quiosque	Videoclube

Quadro 4: listagem das áreas de atividade socioeconómica e de outras atividades sociais

Na impossibilidade de transportar a tabela de dados completa para este documento devido à sua dimensão, seleccionámos as combinações de línguas mais presentes em algumas áreas de atividade para discutir aqui. As restantes ocorrências podem ser consultadas na tabela geral no documento Excel em anexo (anexo 2).

Assim, dos 3 casos monolíngues que mais se repetem (português, inglês e espanhol) reparamos que estes se distribuem sobretudo por áreas de atividade como as que apresentamos na tabela 9. No caso do espanhol não há um valor expressivo em nenhuma área, repartindo-se os 5 casos por áreas como a moda, a restauração e a banca/seguros. Já o inglês surge em casos monolíngues especialmente na área da moda e do comércio de automóveis, tendo presença também em *graffiti* elaborados unicamente em inglês. A presença da língua portuguesa como língua única nos casos contemplados verifica-se com maior representatividade em restaurantes, moda e em indicações toponímicas ao longo da cidade.

Classificação monolíngue		
Língua	Total de casos	Área de atividade com maior ocorrência
PT	202	Restaurante (17); moda (16); toponímia (16); padaria/pastelaria (14); saúde (11); livraria/papelaria (9); comércio variado (8); banca/seguros (8); decoração (7); centro comercial (7); hotelaria (7)
IN	22	Moda (8); <i>stand</i> /aluguer de automóveis (4); <i>graffiti</i> (2); outros (2); Banca/seguros (1); empresa de trabalho colaborativo (1); publicidade (1); telecomunicações (1); escola de línguas (1); bar (1);
ES	5	Moda (2); restaurante (1); banca/seguros (1); bar (1)

Tabela 9: seleção de casos monolíngues em articulação com as áreas de atividade com maior ocorrência

Centremo-nos agora nos casos multilingues e na seleção das 10 combinações de línguas que mais se repetem. Excluimos da tabela seguinte a combinação “inglês – língua não identificada” (IN, NI) que surgiu 7 vezes.

Classificação multilingue		
10 combinações de línguas que mais se repetem	Casos	Áreas de atividade com maior ocorrência
PT IN	138	Beleza/estética (13); moda (11); restaurante (11); imobiliária (8); saúde (8); informática/videojogos (7); mobilidade urbana (6); banca/seguros (6);
PT FR IN	21	Beleza/estética (4); centro comercial (3); hotelaria (3); padaria/pastelaria (2); cafetaria (2); restaurante (2); comércio variado (2);
PT FR	20	Beleza/estética (5); restaurante (4); moda (4); saúde (2)
PT IT	15	Padaria/pastelaria (6); cafetaria (3); restaurante (3)
PT ES IN	9	Padaria/pastelaria (1); moda (1); mobilidade urbana (1); <i>graffiti</i> (1); hotelaria (1); publicidade (1); turismo (1); espetáculos/lazer (1); quiosque (1)
PT ES	9	Centro comercial (2); padaria/pastelaria (1); cafetaria (1); restaurante (1); saúde (1); beleza/estética (1); banca/seguros (1); turismo (1)
PT ES FR IN	9	Restaurante (4); turismo (3) mercearia (1); hotelaria (1);
PT CH	7	Restaurante (4); comércio variado (2); outros (1)
PT ALE IN	6	Beleza/estética (2); Padaria/pastelaria (1); fotografia (1); bar (1); aluguer de automóveis (1)
PT ALE FR IN	6	Restaurante (2); hotelaria (2); ótica (1); comércio variado (1)

Tabela 10: seleção de casos multilingues em articulação com as áreas de atividade com maior ocorrência

No caso da seleção das 10 combinações de línguas que mais se repetem constatamos que se distribuem tendencialmente por áreas de atividade como a beleza/estética, aquela que mais se repete, pela moda e pelos restaurantes. São estas as 3 áreas de atividade onde a diversidade linguística é mais notória na paisagem linguística de Aveiro.

No caso da moda destacam-se as combinações “português – inglês” e “português – francês” que se devem à origem das marcas de vestuário e à criação dos nomes comerciais que utilizam principalmente o inglês e, em menor número, o francês. Os restaurantes, muito pela influência dos menus, acabam por se apresentar em 8 das combinações que mais se repetem.

De notar ainda que o italiano surge maioritariamente no setor da restauração tendo os nomes das marcas de café e as pizarias exercido o maior contributo para esta presença.

Centremo-nos na análise de alguns casos multilingues, destacando para isso algumas fotografias.

Podemos detetar na fotografia 19 uma tentativa de aproximação ao que se pode designar por «Irishness» através da frente deste bar, quer pelo “’s” utilizado no nome “*Kitten’s*” quer por outros elementos que atribuem um “ligeiro” carácter irlandês, como o relógio e a madeira em tom escuro. Neste caso a língua inglesa por si só não traria este simbolismo. No entanto, e ao contrário de outros *pubs* irlandeses, a marca de cerveja aqui publicitada é alemã e não a usual cerveja irlandesa “*Guinness*”, “*Murphi’s*” ou “*O’hara’s*”. A “*Erdinger*” é uma cervejaria alemã sediada na cidade de Erding. Há outro elemento, um dos mais importantes, que, neste caso, também não é particularmente transportador da «*irishness*» ou pelo menos de uma forma imediata, referimo-nos ao tipo de fonte. A ser um tipo de fonte celta, algo que não conseguimos confirmar, não é de todo o mais emblemático.

Mas se falamos de um exemplo de um “ligeiro” carácter irlandês, podemos falar de casos mais numerosos de uma manifesta «orientalidade» revelada pelas marcas culturais do comércio sino-nipónico na paisagem linguística de Aveiro (ver fotografia 20, 21, 22, 23, 24 e 25).



Fotografia19: “Irish Pub Kitten’s”, Rua Trindade Coelho



Fotografia 20: Restaurante chinês Jin Yuan, Rua Dr. Mário Sacramento

Como já vimos atrás, a paisagem linguística desempenha um papel relevante por permitir reforçar de uma forma simbólica estas geografias sociais dentro da cidade, criando

uma paisagem dentro de outras paisagens e reforçando precisamente as normas e práticas culturais partilhadas, assim como os laços sociais e económicos. Porém, e afastando-nos do caso dos contextos de segregação espacial que vimos no capítulo 1, a paisagem linguística de Aveiro ajuda-nos a mostrar um outro lado, um lado que indicia uma integração e aproximação social num bairro ou numa vizinhança, e uma integração nos espaços de uma cidade, de contacto e de proximidade. Podemos observar um exemplo deste contacto de proximidade na próxima fotografia (21) que nos mostra um restaurante chinês situado num edifício de arquitetura tradicional portuguesa, no bairro histórico da Beira Mar, num acesso ao centro da cidade bastante frequentado, quer pelos habitantes quer pelos turistas, e situado junto à Ria.



Fotografia 21: Restaurante chinês 'Hao Hua' situado num edifício de arquitetura tradicional portuguesa na zona da Beira-Mar, Aveiro

Na placa fixa deste restaurante (121) podemos ver os caracteres 豪华酒楼 que se leem “Háo huá jiǔ lóu”. Os caracteres 酒楼 significam restaurante; 豪华 é o nome do restaurante; 豪 significa luxuoso; 华 significa luxuoso ou sumptuoso; e 豪华 também podem ser o nome de uma pessoa.

Na próxima imagem (22) vemos na porta central 福华 que se lê “Fú huá”. O carácter 福 significa felicidade, 华 significa luxuoso ou sumptuoso; e 福华 também pode ser o nome de uma pessoa.



Fotografia 22: restaurante chinês “Fu Hua”

O mesmo se passa com o restaurante “Hao Cheng”, 豪盛大酒家 (Háo shèng dà jiǔ jiā), localizado na Rua Engenheiro Von Hafe, que apresenta na fachada do prédio residencial os telhados tradicionais orientais. Todavia, encontramos situações de menor exuberância arquitetónica (onde incluímos elementos como os pilares rodeados de dragões, as lanternas vermelhas e os telhados), e que se pautam por uma maior contenção das manifestações visuais dos marcos da cultura oriental em Aveiro. São os exemplos que mostramos nas fotografias 23 e 24, de duas lojas de comércio variado situadas na Avenida Dr. Lourenço Peixinho, relativamente próximas uma da outra.



Fotografia 23: “Loja Chinesa” (a) na Avenida Dr. Lourenço Peixinho

Fotografia 24: “Loja Chinesa” (b) na Avenida Dr. Lourenço Peixinho

Nestes dois casos há em comum a designação da loja, que é exatamente igual, e também a opção por uma placa fixa com o fundo vermelho, cor simbólica para a população chinesa. A diferença entre elas reside no aspeto estrangeiro (“*foreignness*”) que é conseguido na loja (b) justamente devido ao tipo de fonte asiático utilizado e à presença do desenho de duas lanternas vermelhas. Relativamente à utilização de um tipo de fonte e às características tipográficas de um modo geral, assume-se que estas são estratégias tipográficas que constituem um meio de comunicação que, nas situações que mostramos, são utilizadas como um *recurso produtor de significados* (van Leeuwen 2005; 2006) ainda mais valioso na ausência dos caracteres chineses como vemos na “Loja chinesa” (a) e (b). Conforme nos mostra Seargeant (2012), na sua análise a cartazes publicitários de um festival asiático em Leeds, os textos surgem escritos em inglês (dirigidos a uma audiência que lê inglês) e contêm simulações de fontes que, simbolicamente, fazem lembrar a escrita hindi e o tailandês. O autor explica que “Typographers refer to these as ‘mimicry’ or ‘simulation’ typefaces, where the intention is to create a font which is graphically similar to a different writing system, while still retaining the underlying shape and structure of the Roman alphabet” (p. 192).

Efetivamente, o contexto semiótico e a opção por um ou outro sistema de escrita desempenham um papel fundamental na paisagem linguística, sendo que, em qualquer um dos casos sino-nipónicos que descrevemos, a escolha de um sistema remete para associações culturais selecionadas previamente pelo autor e que surtem impacto nos significados atribuídos pela audiência (Seargeant, 2012). Assim, no caso que apresentamos, os proprietários da “Loja chinesa” (b) optaram por utilizar o alfabeto latino, escrevendo em português mas utilizando características tipográficas que simbolicamente representam a língua e cultura chinesas e que trazem àquela frente de loja um *equivalente visual do sotaque estrangeiro* (Seargeant, 2012), conferindo autenticidade cultural àquele espaço (Leeman & Modan, 2010).

Esta análise conduz-nos ao que referimos atrás a propósito dos significados sociais construídos na leitura da cidade como um texto, significados estes que são específicos de uma cultura ou da articulação de várias culturas, a chinesa e a portuguesa, como nos revela este caso. Nesta característica que envolve os restaurantes orientais na cidade de Aveiro verificamos a escolha deliberada de diferentes elementos decorativos por parte do autor aos quais se junta “ (...) a complex message of words, of letters, of color and font-types with

all their cultural resonances – reflects the interests of its designer as much as the designer’s imagined sense of those who will see and read the sign” (Kress, 2004, p.111). Existe em qualquer um destes casos – incluindo o restaurante japonês e as lojas chinesas – um sentido conotativo conseguido pela utilização da cor vermelha, das lanternas, das características tipográficas e arquitetónicas que importam uma ideia de um contexto cultural (a China e muito discretamente o Japão) para outro contexto (Portugal). O objetivo é o de “(...) signify the ideas and values associated with that other context by those who do the ‘importing’ ” (van Leeuwen, 2006, p.146). No caso da utilização da bandeira do Japão no restaurante “*Nippon-Kan*” é notório o significado conotativo que traz consigo a ideia de nação ou o sentimento de nacionalismo.



Fotografia 25: Restaurante japonês “Nippon-Kan”, Rua Agostinho Pinheiro

Portanto, aqui, para além do cumprimento de uma função económica pertencente ao setor da restauração e de um lugar no espaço geográfico da cidade, coexiste a função simbólica dada pela presença dos caracteres chineses e dos telhados tradicionais da arquitetura oriental que, juntos, servem de *veículos que espacializam a comodificação da cultura* dando a sensação de lugar autêntico (Leeman & Modan, 2010). Existe uma partilha no espaço da expressão identitária cultural portuguesa e da oriental, o que nos permite caracterizar a paisagem da cidade de Aveiro como sendo bastante permeável a todo o tipo de textos, de línguas e de sistemas de escrita.

Nas fotografias que se seguem, vemos a presença do russo e do alfabeto cirílico nas duas únicas lojas russas existentes na cidade no período correspondente à recolha dos dados. Importa mencionar que, na fase final da recolha, verificámos que a loja “*Matrioska*” tinha fechado, removendo os traços de paisagem linguística que a compunha.



Fotografia 26: Loja russa “Troika”, na Avenida da Força Aérea

Fotografia 27: Loja russa “Matrioska”, na Rua D. Manuel Barbuda Vasconcelos

Neste exemplo, vemos que os imigrantes russos instalam na cidade um tipo de comércio ligeiramente diferente daquele que é posto em prática pela comunidade imigrante chinesa, esta última apostando nas lojas de comércio variado (roupas, calçado, brinquedos, utensílios variados) e restaurantes. No caso destas duas lojas russas há uma aposta na comercialização de produtos alimentares tradicionais da Rússia e que faziam parte da alimentação tida no país de origem, desde conservas, compotas, chás, a vinhos e temperos. A localização dos restaurantes chineses e japoneses, das lojas chinesas e russas levam-nos à questão dos padrões de ocupação do espaço da cidade manifestados nas atividades socioeconómicas que a população imigrante ocupa e onde podemos, em algumas situações, encontrar a presença simbólica de outras línguas. Esta paisagem linguística que é construída de identidades que partilham um mesmo espaço público que, no entanto, assume valores simbólicos distintos, leva-nos à afirmação de Park (1967), onde o autor nos diz que

In the course of time every section and quarter of the city takes on something of the character and qualities of its inhabitants. (...) The effect of this is to convert what was at first a mere geographical expression into a neighbourhood, that is to say, a locality with sentiments, traditions, and a history of its own (p. 6).

Deste modo, o carácter da cidade vai sendo construído também com a colaboração das comunidades de imigrantes. O contributo destas comunidades vai, no entanto, mais além da ocupação do espaço geográfico e da expressão visual e comunicativa na paisagem linguística com uma carga fortemente simbólica. Como podemos verificar em Malheiros (2008) a presença de imigrantes contribui para aumentar o emprego e reforçar a empregabilidade dos próprios imigrantes, para criar “novos” postos de trabalho, para promover novos tipos de negócios com novas características e para dinamizar o potencial de desenvolvimento dos lugares. A estes processos Malheiros (2008) acrescentou ainda *a reconstrução do espaço público e a introdução de novos elementos simbólicos na cidade*. As fotografias que se seguem retratam o “Guesthouse bar”, contíguo à hospedaria “Morgan & Jacob’s Guesthouse”. Aqui temos um exemplo de um caso inteiramente monolingue numa língua que não o português.



Fotografia 28: painel móvel da Guesthouse, Largo da Praça do Peixe

Fotografia 29: frente da Guesthouse, Largo do Praça do Peixe

A opção pelo inglês, no painel móvel colocado no passeio junto à parede, revela-se uma opção simbólica. Tendo em consideração a altura do ano em que a fotografia foi tirada, novembro de 2012, não prevemos que exista uma intenção comunicativa exclusivamente dirigida aos turistas, até porque novembro não é um dos meses onde há maior concentração

de turistas na cidade (a propósito da sazonalidade do turismo no conselho de Aveiro consultar Martins, 2010).

➤ *Distinção top-down / bottom-up*

No que diz respeito às categorias *top-down/bottom-up*, procurámos, em primeiro lugar, contabilizar a distribuição dos casos monolíngues e dos casos multilíngues ocorridos nesta distinção.

Distinção	<i>Bottom-up</i>	<i>Top-down</i>
Monolíngue	212	27
Multilíngue	317	10
Total de casos	566	

Tabela 11: articulação da distinção monolíngue/multilíngue com as categorias *top-down/bottom-up*

De acordo com o que nos mostra a tabela acima, constatamos que o multilinguismo é notoriamente superior na categoria *bottom-up* com 317 casos. A menor quantidade de casos *top-down* é um dado que confirma que o privado, na qualidade do cidadão comum, acaba por ter uma maior participação na criação da paisagem linguística da cidade de Aveiro. Para além disso, a existirem mais casos *top-down* no nosso corpus não nos parece que os valores relativos a casos multilíngues fossem aumentar significativamente ao ponto de se aproximarem dos valores presentes em *bottom-up*, mesmo se considerássemos todas as placas direcionais pedestres bilingues.

Posta esta distinção, procurámos conjugar os sistemas de escrita que surgem em *bottom-up* e em *top-down*. Sem surpresa, verificamos que por parte das entidades governamentais e do poder local todos os casos surgem no alfabeto latino. Mais uma vez, é por parte do privado, do cidadão comum, que a diversidade criada é maior, não existindo qualquer caso onde a categoria *top-down* recorra a outro sistema de escrita que não o alfabeto latino.

Sistemas de escrita e suas combinações	Bottom-up	Top-down
AL	496	37
AL, JP-R	6	
AL, AC, AA, C-CH	1	
AL, SANS-R	3	
AL, C-CH	3	
AL, C-CH, AC	1	
AL, EJ, JP-R	2	
AL, AC	2	
AL, HE-R	3	
AL, HI-R	1	
AL, C-CH, CH-R	6	
AL, EJ	1	
AL, CH-R	2	
AC, RU-R	1	
AL, JP-R, SANS-R	1	
Total	529	37
Total de casos	566	

Tabela 12: articulação dos sistemas de escrita com as categorias *top-down/bottom-up*

Relativamente à distinção *top-down/bottom-up* procurámos, igualmente, combinar esta distinção com as ocorrências por áreas de atividade.

Na categoria *top-down* verificámos que os casos se distribuem apenas por 7 áreas de atividade, tais como: indicações de toponímia (18), mobilidade urbana (11), galerias/museus pertencentes ao poder local (3), eleições políticas (2), turismo (1), banca/seguros (1) e 1 caso pertencente à designação “outros”.

Por outro lado, e como seria de esperar, a categoria *bottom-up* apresenta a grande concentração das áreas de atividade identificadas. Destas destacamos as 10 áreas com maior representatividade: restaurante (68), moda (61), beleza/estética (33), padaria/pastelaria (32), saúde (25), comércio variado (22), banca/seguros (20), hotelaria (17), cafetaria (16) e livraria/papelaria (15).

Os dados relativos à distinção *top-down/bottom-up* mostram-nos que o cidadão comum exerce uma atividade mais notória na construção da paisagem linguística. Como mencionámos antes e tivemos oportunidade de verificar com o exemplo da explicação

da marca “*Neuce*”, estabelecer diálogos com os autores da paisagem linguística fornece-nos outras perspetivas às quais isoladamente muito dificilmente teríamos acesso. Os diálogos telefónicos com alguns proprietários e lojistas permitiram-nos olhar para os dados de outro modo e torná-los, na nossa opinião, mais completos porque dotados de um significado partilhado e co-construído. Claro está que os objetivos iniciais do estudo não apontavam no sentido de escutar todos os autores da paisagem da linguística da cidade. No entanto, ao mesmo tempo que o estudo avançava, que a análise se ia processando e que os fundamentos teóricos desta área de investigação se iam desenvolvendo nas publicações científicas e nas discussões nos *Linguistic Landscape International Workshops*, fomos nos apercebendo da importância que a triangulação de dados traz ao estudo da paisagem linguística. Para além disso, quando já decorria a recolha de dados em Aveiro, em 2012, deparámo-nos com uma novidade na paisagem linguística da cidade: a colocação de placas direcionais pedestres bilingues (ver fotografia 30). A partir deste momento tomámos a decisão de estabelecer um contacto com os elementos do poder local que nos pudessem esclarecer sobre esta iniciativa e, paralelamente, selecionar os casos dos espaços comerciais que iriam ser alvo de uma auscultação telefónica no sentido de perceber o seu nome. Desta forma, foi estabelecido um contacto mais direto com os agentes *top-down* e com os agentes *bottom-up*, complementando e enriquecendo as possibilidades de leitura da paisagem linguística.



Fotografia 30: placa direcional pedestre, Rua Homem de Cristo

Comecemos pelo diálogo estabelecido com dois representantes do poder local. É no contexto da novidade das placas bilingues que surge a entrevista realizada na tarde do dia 11 de setembro de 2013, na Câmara Municipal de Aveiro. No primeiro contacto estabelecido com um representante do poder local solicitámos informações relativas às placas direcionais pedestres bilingues. Na resposta dada, este elemento enviou o documento da Câmara Municipal de Aveiro, “*Rede de cidades CENCYL – realização da ação-piloto*”, que continha a síntese da ação-piloto e os seus objetivos. O documento, importante para enquadrar o surgimento e para conhecer os objetivos daquela ação, revelou-se, no entanto, insuficiente para perceber a fundamentação das escolhas linguísticas. O documento oficial também não deixava claro quais as representações do poder local sobre as línguas na paisagem da cidade de Aveiro. De realçar que alguns dos objetivos manifestados no documento, nomeadamente o *aumento do sentimento de pertença a um lugar*, o *reforço dos laços de vizinhança* e do *sentido de urbanidade* suscitaram-nos novas interrogações, nomeadamente, sobre qual o significado daquelas expressões e qual a sua relação com as línguas escolhidas para constar nas placas, tendo em conta, por exemplo, a não inclusão de línguas minoritárias da população imigrante residente e a antevisão do inglês como língua de promoção

turística e de incentivo ao consumo. Assim, confirmou-se a necessidade de agendar uma entrevista presencial para perceber quais as representações do poder local sobre estas e outras questões.

O primeiro representante (designado REP1 na transcrição da entrevista em anexo; anexo 16) foi a pessoa com quem inicialmente estabelecemos contacto via *e-mail*, solicitando a colaboração no estudo e que, note-se, respondeu prontamente e de forma positiva. No dia da entrevista, este representante traz consigo um outro representante, por considerar que este poderia responder de forma mais esclarecedora às questões. Assim as respostas às questões, à exceção da primeira pergunta, foram dadas pelo segundo representante do poder local (designado REP2 na transcrição da entrevista), que se demonstrou, ao longo de toda a entrevista, bastante disponível para esclarecer todo o contexto da ação-piloto. O objetivo geral da entrevista foi o de conhecer as razões para as opções linguísticas tomadas pelo poder local quanto à sinalética direcional para peões na ação piloto “Aveiro a pé” presentes na paisagem linguística da cidade.

A entrevista, em conjunto com o documento fornecido previamente, permitiu-nos ficar a saber que as placas direcionais pedestres bilingues surgem no âmbito de uma política municipal de mobilidade sustentável, alicerçada num projeto europeu, o *Active Access*, no qual Aveiro foi a única cidade portuguesa a participar. Assim surge o financiamento, beneficiado através de um projeto de colaboração transfronteiriça, para a realização de uma ação-piloto designada “Aveiro a pé” que tem como tema a promoção de modos suaves e ativos de mobilidade urbana, e que procura simultaneamente *reforçar o sentimento de pertença à cidade, reforçando os laços da vizinhança e aumentando o sentido de urbanidade*.

Das 16 questões colocadas ao longo da entrevista, seleccionámos 9 por considerarmos serem fundamentais na compreensão das opções e representações tidas sobre: i. as línguas de uma forma geral; ii. sobre o multilinguismo no caso concreto da sinalização direcional pedestre; e iii. sobre o espaço público da cidade de Aveiro. Será em torno destes três eixos que faremos a síntese e análise das respostas dadas. De seguida, apresentamos num quadro as questões seleccionadas, onde podemos ver igualmente os objetivos de cada uma delas.

<i>Questão</i>	<i>Objetivos</i>
3.Quais os motivos que justificam a inserção de várias línguas nas placas?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a natureza das razões que conduzem ao bilinguismo português-inglês na sinalética (por exemplo, a promoção turística, a revitalização económica, a promoção da cidade, etc.); • Identificar o público-alvo a quem se dirige a informação em inglês.
4. A seleção da(s) língua(s) a constar nas placas foi um assunto discutido no processo de construção da sinalética direcional?	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar qual o grau de relevância que é atribuído à seleção das línguas nas placas sinaléticas por parte dos agentes decisores políticos. Perceber se a escolha das línguas foi uma questão valorizada na preparação da ação-piloto.
8.Foi ponderado incluir outras línguas nas placas? Quais?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as outras línguas consideradas.
9.Na eventualidade da CMA ter desistido da ideia, que neste caso se confirma, de colocar outras línguas, quais foram os motivos que estiveram na base do abandono dessa ideia?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as razões que conduziram ao abandono da ideia de colocar outras línguas para além do inglês nas placas (identificar motivos de ordem económica, política – acordo pré-estabelecido dentro do âmbito do projeto Cencyl –, design/estética, etc.).
12.Foi tido em consideração a proveniência dos turistas que visitam a cidade de Aveiro e as línguas que eles falam? (<i>Dito de outro modo: De que forma foi considerada a população turista que visita a cidade?</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber qual a relevância dada na ação-piloto às línguas das populações turistas mais representativas na cidade de Aveiro; • Identificar as razões que justificam a não utilização dessas mesmas línguas.
13.E de que forma foi tida em consideração a população imigrante residente em Aveiro?	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os responsáveis pela ação-piloto ponderaram utilizar as línguas da população imigrante residente em Aveiro; • Conhecer quais as razões que justificam a não utilização dessas mesmas línguas.
<p>14.É mencionado no documento sobre a Rede de Cidades Cencyl, de 15/10/2012, que esta ação piloto pretende, entre outros aspetos, promover o “aumento do sentido de pertença a um lugar, reforçando os laços de vizinhança e um maior sentido de urbanidade”.</p> <p>14.1 É possível explicar esta relação entre a promoção de uma mobilidade urbana pedestre e o reforço do sentimento de pertença a um local, bem como a promoção das relações interpessoais? Como é que esta rede de associações pode ser explicada?</p> <p>14.2 Pode definir o que entende por sentimento de pertença e sentido de urbanidade e de que forma se podem alcançar?</p> <p>14.3 Considera que as línguas têm um papel a desempenhar nesta promoção quer no sentido de urbanidade quer no sentido de pertença?</p>	<p>14.1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação atribuída entre a promoção da mobilidade pedestre e o sentimento de pertença à cidade/promoção das relações interpessoais; • Verificar se as línguas, neste caso a sinalética bilingue, surgem como um fator promotor quer do sentimento de pertença quer da promoção das relações interpessoais. <p>14.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever os conceitos de sentimento de pertença e sentido de urbanidade. <p>14.3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião dos responsáveis pela ação-piloto relativamente ao papel das línguas na promoção do sentimento de pertença a um local e no sentido de urbanidade.

Quadro 5: Seleção de 9 questões da entrevista a dois representantes do poder local de Aveiro e seus objetivos (11/09/2013)

Relativamente à opção pelo português e pelo inglês, REP1 informa-nos que existem duas vertentes por detrás desta escolha. A primeira prende-se com a necessidade de complementar a informação que já surgia no mapa pedonal da cidade, criando uma nova sinalização dirigida em especial aos habitantes que se movimentam na cidade ao longo do dia. A segunda vertente relaciona-se com o turismo,

(...) e, portanto, aí entrou a questão das placas serem bilingues e (...), mais do que isso, entrou a opção pela escolha de uma sinalética universal com ícones que são reconhecidos independentemente da língua que as pessoas falam (...) (REP1).

Na explicação do bilinguismo das placas, REP2 reforça que as placas contêm várias linguagens e apenas duas línguas, fazendo uma alusão aos pictogramas⁵⁶ utilizados na sinalética. Relativamente às línguas, REP2 refere que estas surgem como um reforço do pictograma e quanto ao porquê do bilinguismo português-inglês, a resposta é concisa, mencionando ser “a linguagem universal” e por ser “mais sintética” no sentido da economia das palavras e do espaço.

(...) não é uma imposição, (...), faz parte das regras por parte destes projetos europeus. Quando nós aderimos a um projeto europeu, já sabemos que (...) a proposta tem que ser feita em inglês, que o projeto tem que ser feito em inglês, a disseminação tem de ser feita em inglês, etc. (...) (REP2).

Dando o exemplo do *Active Access*, um projeto que está na base desta ação-piloto, é explicado ainda que não existia financiamento para traduções no âmbito daquele projeto, tendo ainda assim efetuado algumas traduções para língua portuguesa de documentos que consideraram mais relevantes. Refere que o facto da ação piloto ser um projeto ibérico não conduz à obrigatoriedade da utilização do inglês. Esclarece que utilizam o inglês europeu como língua de comunicação nos projetos europeus, dando exemplo das expressões “Aveiro *centre*”, inglês europeu, e não “*center*” como nos Estados Unidos da América.

⁵⁶ Surgem aqui duas nomenclaturas da semiótica, ícone e pictograma. Seguindo a teoria de Charles Pierce, o termo ícone, uma evolução da designação «*likeness*», alude às qualidades que os signos têm em comum com os objetos (Faria, 2002). De acordo com Tijus et al. (2007) os pictogramas são desenhos figurativos e estilizados que indicam um ideia ou um objeto, de uma forma icónica, como por exemplo, lugares, direções, ações ou obstáculos às ações no mundo real ou no espaço virtual (internet, ambiente de trabalho de um computador, etc.). São utilizados como substitutos da informação escrita uma vez que são interpretados de forma mais rápida e quando, destacamos aqui apenas esta ideia, estamos perante utilizadores que falam diferentes línguas ou têm competências linguísticas limitadas (baixos níveis de literação ou pouca instrução) (cf. Tijus et al., 2007, para uma descrição pormenorizada do desenho e contextos de utilização dos pictogramas).

No que diz respeito à inclusão de outras línguas na sinalética, é indicado ter existido uma ponderação sobre a utilização do espanhol dado ser um projeto ibérico e ainda devido aos numerosos turistas espanhóis que visitam a cidade. No entanto, a ideia foi abandonada devido à necessidade de contenção visual produtora de um resultando final mais atrativo, reforçando novamente a função dos pictogramas. Assim, quando surge a pergunta sobre de que forma foi tida em consideração a população turista que visita a cidade, a resposta corroborou o que já havia sido dito antes. Reconhece-se que existem muitos turistas espanhóis e portugueses, e que não existem muitos turistas ingleses, mas existem muitos turistas que falam a língua inglesa:

Temos muitos que falam a língua. Claro, porque (...) a língua inglesa acaba por ser universal, por isso, toda a gente se prepara em inglês quando vem (...) mesmo que não seja da língua (REP2).

Estas constatações acabam por mostrar que o fenómeno turístico a par da gestão da mobilidade pedonal na cidade de Aveiro começa a torna-se semelhante ao que sucede noutras cidades europeias como Bruxelas, Antuérpia, Pontevedra e Londres, exemplos referidos no decorrer da entrevista. Das nacionalidades que visitam a cidade, para além dos espanhóis, os entrevistados destacaram os italianos e os brasileiros, e contam a crescente visita de japoneses e franceses no ano de 2013.

Quanto à consideração da população imigrante que vive na cidade, a justificação dada para a não inclusão das principais línguas minoritárias que são faladas na cidade – ucraniano, chinês, romeno, espanhol e russo⁵⁷ – vai, mais uma vez, ao encontro da necessidade de contenção visual e da preferência pelas possibilidades comunicativas oferecidas pelos pictogramas. Um ponto que importa realçar, é que é assumido o carácter “universal” dos pictogramas no espaço europeu e na cultural ocidental.

Na tentativa de compreender a relação atribuída entre a promoção da mobilidade urbana pedestre e o sentimento de pertença à cidade bem como a promoção das relações interpessoais, ficamos a perceber que o projeto que esteve na base da ação-piloto, o *Active Access*, tinha precisamente aqueles aspetos como objetivos principais. Assim, a ideia da mobilidade pedestre, a promoção do caminhar *pela* e o caminhar *a* cidade como uma forma de a viver são as condições essenciais para aumentar as oportunidades de

⁵⁷ De acordo com o portal de estatística do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), em 2013, residiam em Aveiro 3037 cidadãos de nacionalidade brasileira, 2449 ucranianos, 798 chineses, 691 romenos, 549 venezuelanos, 399 espanhóis e 376 russos.

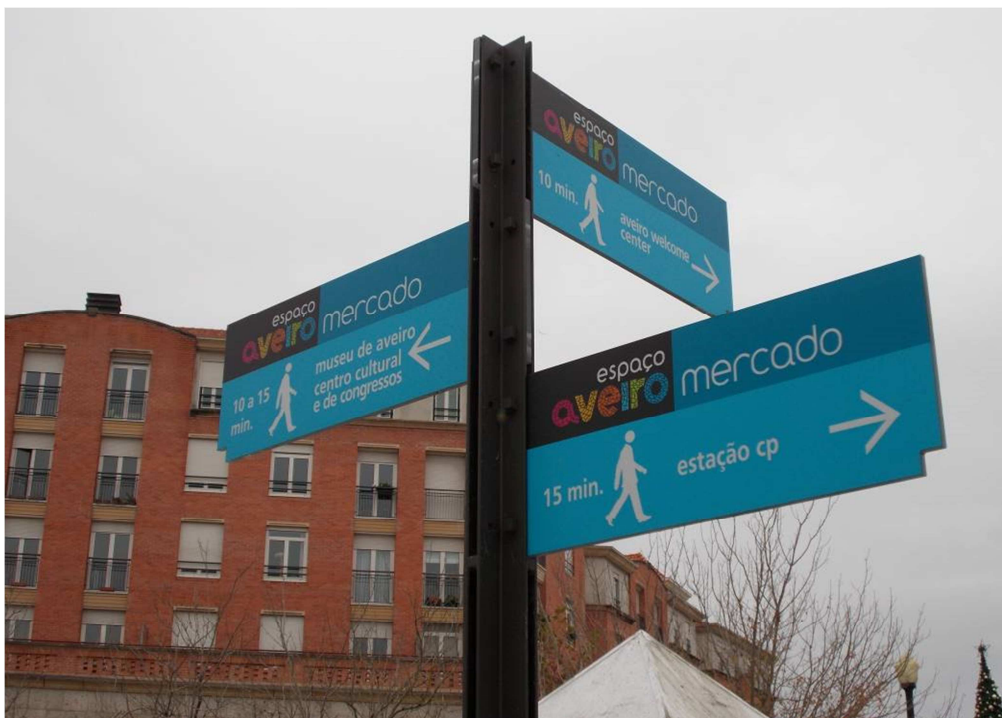
sociabilidade. Neste contexto, e com o avançar da entrevista, é mencionado que os percursos pedestres possibilitam, então, um contacto mais próximo com a vizinhança que estimula as relações interpessoais, a experiência do comércio local e também o exercício da cidadania local (aqui é dado exemplo de problemas da cidade que só são detetados ao caminhar pelo espaço público da cidade). É referido ainda que este maior envolvimento no meio local compreende uma maior tomada de atenção e um maior sentido crítico que conduzam à capacidade para fazer propostas e para participar no espaço público local, o que nos leva à ideia do favorecimento do sentido de pertença a um lugar. O espaço público é mencionado como sendo “*o grande educador*” dos cidadãos, que através da vida em comunidade adquirem também o sentido da urbanidade.

Durante o tempo da entrevista, não verificámos no discurso uma referência espontânea às línguas, neste caso a sinalética bilingue, como um fator promotor quer do sentimento de pertença quer da promoção das relações interpessoais no espaço público urbano. No entanto, quando é colocada a questão de uma forma mais específica sobre o eventual papel que a língua tem a desempenhar na promoção dos aspetos atrás referidos, REP2 sublinha que a língua é utilizada como uma forma de comunicação com o objetivo de passar uma mensagem e que deve ser o mais abrangente possível. A partir deste raciocínio, é manifestada a conceção de um espaço público “*escasso*”, “*limitado*”. É reconhecido o valor, sempre que exista essa disponibilidade, de um mapa pedonal em diferentes línguas. Todavia, esse já não será o papel do poder local, conforme é dito pelo entrevistado REP2, que deve ser sintético na sua utilização do espaço público. Para concluir esta ideia, é referido que esse papel – entenda-se, o papel da utilização de diferentes línguas – compete ao turismo, aos acolhedores, às escolas.

Alguns meses depois desta entrevista, em dezembro de 2013, quando procedíamos à recolha final dos dados relativos à paisagem linguística, encontrámos novas placas direcionais pedestres (ver fotografia 31). Verificamos aqui que o bilinguismo desapareceu, tendo-se optado exclusivamente pela língua portuguesa. Não tivemos possibilidade de voltar a contactar os mesmos, ou outros, entrevistados para perceber novamente as opções tomadas agora. No entanto, a análise aos dois tipos de placas levamos a crer que, apesar de oriundas de decisões do poder local, estas placas surgem no âmbito de iniciativas distintas e provavelmente com financiamentos também eles diversos. Nas placas da fotografia 31 vemos o logotipo do “*espaço Aveiro*”, designação

atribuída pela AGIR – Associação para a Modernização e Revitalização do Centro Urbano de Aveiro, uma agência de desenvolvimento regional criada pela Câmara Municipal de Aveiro, relativa à zona mais central da cidade, descrita como o *central business district* da cidade de Aveiro, conforme apurámos no *website* oficial do “*espaço Aveiro*” em <http://www.espaco.aveiro.pt/espaco-aveiro/>. Como é mencionado no *website*, esta agência pretende organizar e participar na requalificação das atividades económicas, do espaço público e do património da cidade, reabilitando o centro urbano de Aveiro, revitalizando o Espaço Aveiro, reanimando o seu comércio e criando mecanismos de parceria entre o público e o privado.

Esta análise leva-nos ao debate da experiência do espaço público contemporâneo e à paisagem linguística como elementos constituintes e revitalizadores deste mesmo espaço, como vimos no capítulo 1. Neste último caso a opção apenas pela língua portuguesa leva-nos a concluir que no âmbito das políticas de requalificação económica e de reanimação do espaço público, onde se insere nitidamente o apelo à experiência da cidade (no sentido de a experimentar, de a vivenciar) e ao consumo *da* cidade e *na* cidade, a língua portuguesa, como língua maioritária, foi a privilegiada destinando-se aos habitantes de Aveiro e aos turistas portugueses. Já no caso das placas direcionais bilingues, o ordenamento vertical das línguas coloca o português numa posição privilegiada, no topo, o que significa um compromisso ideológico que assume que o português é a língua mais importante dentro daquele contexto sociolinguístico.



Fotografia 31: placa direcional pedestre, Praça do Mercado (imediações do centro comercial Forum Aveiro)

Depois da realização da entrevista, preparámos uma lista de espaços comerciais que procurámos contactar de forma a completar a leitura e análise da paisagem linguística aveirense. Assim, estabelecemos contactos telefónicos com 15 espaços comerciais: “Vélogic”, “Disha”, “Toky”, “Zig Zag”, “Bobogi”, “Kobi Beauty”, “Stilcoup”, “Socodante”, “Glits”, “Shekinah”, “Pratyahara”, “Cacou Sunset”, “FotoRapid”, “Bella Ria” e “Neuce”. Destes apenas não conseguimos falar com os responsáveis/lojistas de duas lojas, a “FotoRapid” e o restaurante “Bella Ria”.

Este telefonema começou sempre pela apresentação da investigadora e do trabalho que estava a desenvolver, pedindo depois autorização para tirar notas das explicações dadas relativamente a dois aspetos: o esclarecimento sobre a origem e significado do nome escolhido para a empresa e a escolha das línguas. Conscientes de que poderíamos ter recolhido dados relativos à intenção (declarada) por detrás da escolha linguística no caso da utilização de línguas estrangeiras, optámos por tornar este contacto telefónico o mais simples possível até porque não foram audiogravadas as conversações. Ainda assim, é possível tirar ilações relativamente às intenções de alguns nomes através da relação entre a língua e o tipo de atividade comercial em questão.

Comecemos pelos casos que não foram esclarecedores. Ao contactar o café-restaurant *“Zig Zag”* fomos atendidos por uma funcionária que não conseguiu explicar qual a origem do nome, referindo que o proprietário já tinha falecido há muitos anos e que o restaurante tinha sido fundado em 1960. Algo semelhante se passou com a atual proprietária da *“Bobogi”* que, devido ao facto de ter adquirido a loja através de um trespasse, não sabe a origem do nome, referindo também que o antigo dono faleceu. Neste caso classificámos a(s) língua(s) em que estão escritos os nomes das lojas como “Não identificada”. No caso de *“Zig Zag”*, como vimos na tabela do vocabulário que seguiu o critério etimológico, considerámos francês uma vez que em português seria *“zigue zague”*. Relativamente à designação *“Neuce”*, já tivemos oportunidade de a explicar previamente.

Apresentamos agora as informações obtidas relativamente às restantes designações comerciais:

- *“Vélogic”*, contou-nos o proprietário, é uma associação de “vélo” (“bicicleta” em francês) com “logic”. Foi-nos explicado que era uma opção “lógica”, referindo que não importava aqui se *“logic”* era inglês ou francês, tendo em conta a história da bicicleta e das provas de competição muito ligadas à França e à Bélgica, e também ao sentido e importância que tem andar de bicicleta atualmente. É ainda apontada a associação de “vélo” ao *vintage*.
- *“Disha”*, disse-nos a proprietária, resulta da associação de dois nomes, *“dish”*, “prato” em inglês, e *“Disha”*, uma expressão da mitologia oriental com a qual os proprietários contactaram numa viagem que fizeram ao Médio Oriente.
- *“Toky”*, revelou-nos o lojista, resulta da junção dos nomes dos filhos do proprietário, António (“To”) e Orquídia (“Ky”).
- *“Kobi Beauty”*, está relacionado com o apelido da proprietária de nacionalidade alemã que reside há 10 anos em Portugal, e há 7 em Aveiro. A proprietária explicou-nos que o seu apelido é *Koblinger* e que a família sempre lhe chamou “Kobi”.
- *“Stilcoup”*, deriva da designação comercial da empresa dedicada à venda de artigos para cabeleireiros, *“Estilo Coupe”*, como nos explicou a funcionária da loja sede (Porto). “Coupe” é uma expressão francesa relacionada com o tipo de corte de cabelo.

- “*Socodante*”, referiu o proprietário desta livraria, é uma junção de so + co + Dante, “Sociedade Comercial” e “*Dante*”, o nome do escritor italiano.
- “*Glits*”, é o nome de um salão de cabeleireiro e, explicou a lojista, deriva do nome de um produto capilar, “*gloss*”, que significa “brilho” (“*glitz*” em inglês).
- “*Shekinah*”, é o nome de um salão de cabeleireiro que tem origem na palavra hebraica utilizada pelo povo judeu e que significa a presença de Deus. A proprietária esclareceu que é este o sentido pretendido e não o sentido de divindade feminina. A proprietária contou-nos que esta escolha pelo hebraico foi intencional porque tem para ela uma carga simbólica de cariz religioso relacionada com as suas crenças.
- “*Pratyahara*”, disse-nos a proprietária deste espaço e beleza e bem-estar, é uma expressão indiana com a qual tomou contacto no âmbito de uma formação de massagens. É uma expressão também utilizada no ioga. Etimologicamente, deriva de duas palavras do sânscrito, “prati”+ “ahara”, como pudemos verificar em <http://en.wikipedia.org/wiki/Pratyahara>.
- “*Cacou Sunset*”, resulta de um jogo de palavras criado a partir de “cacau” e “café”, conforme foi explicada por uma funcionária.

No decurso da análise existiram outras duas situações de dúvida que não nos permitiram classificar de imediato os casos. Referimo-nos ao painel publicitário eletrónico colocado na Avenida Dr. Lourenço Peixinho. Nesta situação procurámos informar-nos junto da Câmara Municipal de Aveiro sobre se a exploração deste painel era da sua responsabilidade ou se a exploração pertencia a uma empresa publicitária. A informação dada pela Câmara foi a de que era uma empresa publicitária que geria o referido painel, informação que confirmámos junto dos responsáveis da empresa AudioDecor. O segundo caso é o nome do Engenheiro Von Haff ou Von Hafe. Este nome surge no topónimo *Rua Engenheiro Von Hafe* e no nome da loja “*Von Haff interiores*”. Aqui procurámos informações junto do Arquivo Distrital de Aveiro e junto de várias publicações⁵⁸ e dos bibliotecários da Biblioteca Municipal de Aveiro que não

⁵⁸ Das várias publicações que consultámos destacamos as seguintes referências: Quadros, R. (2000). Aveirenses notáveis. Aveiro: Câmara Municipal de Aveiro; Campos, C., Ferreira, F. & Faria, G. A. (2000). Ruas que são gente. Aveiro: Câmara Municipal de Aveiro; Sarabando, J. (1997). Cagaréus e ceboleiros. Aveiro – usos e costumes. Porto: Campos das Letras. Em nenhuma encontramos referência a Von Haff.

conseguiram esclarecer-nos. Em ambos os locais não foi possível encontrar informações relativas à genealogia de Von Haff, ficando-se a saber apenas que nasceu na cidade do Porto.



Fotografia 32: placa de toponímia da Rua Eng. Von Hafe

Neste caso, utilizámos novamente a classificação “não identificada.” Verificámos que no *website* da Câmara Municipal⁵⁹ tanto surge a designação da rua como *Von Haff* com os dois “f” e sem o “e”, como surge *Von Hafe*, conforme consta na placa de azulejos com o nome da rua (ver fotografia 32).

Para terminar a análise da distinção *top-down/bottom-up*, apresentamos dois casos em que existe, através da paisagem linguística, uma apropriação do espaço público que é debatida e que surge como o resultado de uma negociação entre diferentes agentes da autoridade (locais, nacionais e europeus) e o cidadão comum. Estes dois casos são, inesperadamente, compostos pelos *graffiti*.

Focando-nos no canto inferior direito da fotografia 33, vemos dentro de um retângulo contornado a verde, o texto “R. Moldova”, muito provavelmente foi intencionalmente escrito em romeno ainda que em inglês se escreva da mesma forma, e a indicação da cidade “Cahul” que se situa na Moldávia. Lembremos que o romeno é a língua oficial da Moldávia. Para além disso, o *graffiti* sugere-nos ainda a bandeira da Moldávia. No entanto, a ordem das cores, vermelho-amarelo-azul, representa o obverso da bandeira deste país (consultar imagem em http://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_da_Mold%C3%A1via).

⁵⁹ Ver http://www.cm-aveiro.pt/www/templates/GenericDetail.aspx?id_object=27883&TM=2408S2582S2587&id_class=1575 e http://www.cm-aveiro.pt/www/output_efile.aspx?id_file=12901&id_object=30034.



Fotografia 33: graffiti do projeto “Art and Trust”, Travessa do Tenente Rezende

Ao lado deste segmento da imagem, vemos dentro de um contorno verde o esboço da bandeira da Ucrânia e o texto “❤️ ucrania”, com o símbolo do coração, porque representa um sentimento, que atribui à mensagem o significado de “amo a Ucrânia”. A palavra “Ucrânia” encontra-se escrita em letras maiúsculas, com exceção da letra “u”, faltando ainda o acento circunflexo, realidade que pode ter explicações distintas: quem escreveu optou por eliminar o acento propositadamente, ou existe algum desconhecimento da convenção ortográfica da língua portuguesa. No caso da última hipótese, é um erro que não atribuímos à eventual nacionalidade ou raízes⁶⁰ ucranianas do *graffiter*. Note-se, a população imigrante moldava, não sendo a mais numerosa, é uma população com alguma representatividade na cidade de Aveiro, sendo constituída por 234 habitantes no ano de 2013 (SEF, 2013). Já a população ucraniana era composta por 2449 imigrantes, a segunda maior comunidade imigrante a residir na cidade, depois da comunidade brasileira (SEF, 2013). Para além destes aspetos, o destaque a esta fotografia (33) deve-se ao facto de constituir o único exemplo entre os dados deste

⁶⁰ Poderá ter nascido em Portugal, ter nacionalidade portuguesa, e ser filho de pais imigrantes ucranianos.

estudo de uma manifestação simbólica, através do *graffiti*, relacionada com as identidades imigrantes que residem na cidade.



Fotografia 34: placa alusiva ao financiamento do projeto “Art and Trust” pela Comunidade Europeia e Governo Português, Travessa do Tenente Rezende

Aquele *graffiti*, realizado em 2013, e à semelhança do *graffiti* da intervenção visível na fotografia 35, é uma criação de um grupo de artistas de Aveiro no âmbito do projeto “Art and Trust”, do programa “Juventude em Ação” apoiado pela Comunidade Europeia e pelo Governo Português (como podemos ver na placa da fotografia 34), de acordo com o que apurámos no *blog* do grupo “Artistas de Aveiro” (<http://artistasdeaveiro.blogspot.pt/2013/03/nova-obra-do-projecto-art-and-trust.html>).

Este projeto decorre paralelamente em Lentini, Itália.

Bem distinto da intervenção artística anterior, é caso “I ♥ Aveiro” que podemos observar na próxima fotografia.



Fotografia 35: graffiti “I ♥ Aveiro”, Cais da Fonte Nova

Para além do apoio expressado por entidades governamentais neste tipo de intervenções artísticas e a consequente forma consentida com que os artistas urbanos se apropriam do espaço público da cidade, é possível fazer outra leitura desta produção. Uma outra leitura diz-nos que este tipo de mensagem traz um carácter mais global à cidade quer pelo uso do inglês quer pelo símbolo do coração. É um texto comum no *merchandising* turístico das cidades um pouco por todo o mundo, presente em postais, blocos de notas, *t-shirts*, sacos e malas, canecas, etc. Neste sentido o carácter global tem como consequência a transformação da cidade num produto que pode ser vendido através de uma mensagem com um elevado impacto visual e uma leitura célere. Com efeito, este foi o propósito que esteve subjacente à criação de Milton Glaser, *designer* gráfico, do logotipo “I ♥ NY” (I love New York) em 1977⁶¹. O logotipo pretendia mudar a perceção que as pessoas tinham sobre a cidade de Nova Iorque num contexto de crise fiscal que marcou a esfera socioeconómico da década de 1970 do século XX. O objetivo foi o de aumentar a autoestima dos habitantes relativamente à sua cidade, que vinha sendo associada à criminalidade e à falta de segurança, promovendo consequentemente o turismo.

⁶¹ Esta informação pode ser consultada na edição *online* do jornal britânico *The Telegraph* <http://www.telegraph.co.uk/culture/art/art-features/8303867/Milton-Glaser-his-heart-was-in-the-right-place.html>, na edição online do the *New York Times* <http://cityroom.blogs.nytimes.com/2008/09/22/when-new-york-branded-its-way-out-of-crisis/> ou em http://en.wikipedia.org/wiki/I_Love_New_York. sobre o contexto de criação deste logotipo, é possível consultar o trabalho de Cheatham (2010) disponível em <https://muohio.academia.edu/DennisCheatham>.

Etapa 2 – Sobre a exploração educativa da paisagem linguística

Momento 1 – Conceptualização do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*

4.6 Abordagem interdisciplinar e inovação no 1.º CEB com o recurso à paisagem linguística

Assume-se ao longo de todo este estudo uma abordagem interdisciplinar do ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento, que é, simultaneamente, premissa de colaboração não hierárquica entre diferentes áreas do saber, procurando construir um conjunto de conhecimentos ancorados nas múltiplas dimensões do conhecimento do mundo para promover uma desconstrução e compreensão deste mesmo mundo de forma holística e não fragmentada. Na verdade, e tendo este estudo partido do conceito de paisagem (urbana e linguística), esta premissa é um reafirmar do que Tress e Tress (2001) afirmam a propósito dos assuntos relacionados com a paisagem (incluindo a paisagem linguística), o facto de remeterem para aspetos ambientais, sociais, culturais, estéticos e económicos de um modo síncrono: “A greater degree of collaboration among landscape-oriented disciplines is frequently prescribed because today’s environmental and social issues are global in scope and so complex that a single discipline cannot provide the knowledge necessary to understand or solve them” (p. 144). O mesmo sucede com o caso específico da paisagem linguística que está estreitamente conectada com outras paisagens, como a social, a demográfica, a cultural, a política e/ou a económica. Logo, pensar a paisagem linguística urbana não se resume à enumeração e caracterização dos aspetos linguísticos, conceptualização essa ancorada nos quadros de trabalho da linguística aplicada ou sociolinguística. As línguas da paisagem urbana não surgem deslocadas de um tempo e espaço sociopolítico, cultural, histórico, económico e demográfico, reconhecimento que nos transporta à necessidade de se estabelecerem ligações interdisciplinares que amplifiquem o seu estudo e compreensão. Este pressuposto recorda-nos a analogia de Elvin: “When you are out walking, nature does not confront you for three quarters of an hour only with flowers and in the next only with animals” (citado por Jacobs, 1989, p. 2). O mesmo se passa quando nos deslocamos pelas ruas de uma cidade: o quotidiano do espaço público urbano não se apresenta de forma compartimentada, não nos mostra primeiro as línguas, depois os

edifícios, depois a planificação do espaço físico e as representações dos lugares da cidade, seguidos das cores e das imagens e das pessoas que se cruzam e interagem.

Depreende-se, pois, que o estudo da paisagem linguística e a sua didatização exigem uma prática interdisciplinar e uma perspectiva socioconstrutivista como forma de ultrapassar abordagens fragmentadas do conhecimento, tarefa que, no caso do 1.º CEB, se encontra facilitada pela presença de um professor generalista que leciona as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

A interdisciplinaridade é, pois, uma perspectiva do conhecimento e uma abordagem ao currículo que se caracteriza pelo uso e integração de métodos e quadros de análise de mais do que uma disciplina académica para tratar um tema, um assunto ou uma questão, tornando a sua análise e compreensão mais completa (Jacobs, 1989; Pombo, 1994; Lee, 2007; Azevedo & Andrade, 2007; Pereira, Cazeiro & Santos, 2011; Park & Mills, 2014; projeto *Starting point: teaching and learning economics*⁶²). A interdisciplinaridade continua a ser caracterizada como uma perspectiva inovadora, não pelo facto de ser recente, mas porque a sua natureza exige o constante reequacionar e renovar das práticas e dos temas selecionados para tratar em sala de aula inovando a prática pedagógica. Para além disso, ao desafiar alunos e professores para utilizarem conhecimentos, metodologias e valores de mais do que uma disciplina, a interdisciplinaridade cria um currículo com maior capacidade de resposta aos desafios educativos contemporâneos (Lee, 2007). Também a OECD (2005) defende esta ideia quando insere as competência-chave extraídas do projecto DeSeCo em três categorias necessárias em vários contextos (vida profissional, vida privada, envolvimento político, etc.): *utilizar ferramentas interativamente* (tais como, a linguagem e a tecnologia), *interagir em grupos heterogéneos* e *agir autonomamente*. Estas categorias interligam-se e pressupõem um pensamento reflexivo por parte do indivíduo que deve ser capaz de lidar com a mudança, aprender com a experiência, pensar e agir no mundo de modo crítico, inovador e criativo (OECD, 2005). Dentro da primeira categoria uma das competências envolve justamente a capacidade para utilizar a linguagem, os símbolos e os textos interativamente. A utilização de ferramentas de forma interativa faz recordar a multimodalidade e as práticas de interação social manifestadas através da paisagem

⁶² Cf. a página da internet do projeto em <http://serc.carleton.edu/econ/interdisciplinary/why.html>.

linguística de onde resulta parte do seu potencial educativo, e define-se do seguinte modo:

This key competency concerns the effective use of spoken and written language skills, computation and other mathematical skills, in multiple situations. It is an essential tool for functioning well in society and the workplace and participating in an effective dialogue with others. Terms such as “communication competence” or “literacies” are associated with this key competency (OECD, 2005, p.10).

No caso da segunda categoria relativa às competências-chave destaca-se a importância da construção de capital social, por isso, torna-se relevante a construção de redes que contribuam para o indivíduo se relacionar com a diversidade em sociedades plurais. Neste quadro de referência, aprender, viver e trabalhar com outros associam-se a competências sociais, interculturais e às “*soft skills*”. Da categoria relativa à ação autónoma destaca-se, sobretudo, a capacidade para atuar num panorama mais vasto tendo em consideração o ambiente onde se vive, as dinâmicas sociais, a história e cultura locais, entre outros. No seu conjunto, as três categorias deixam antever a necessidade de fomentar outras experiências curriculares para além daquelas de base disciplinar (Jacobs, 1989), sugerindo a integração de uma lógica interdisciplinar ao longo dos percursos educativos.

A investigação tem vindo a mostrar alguns aspetos-chave que conduzem ao sucesso da utilização da abordagem interdisciplinar do currículo e que apontam no sentido do desenvolvimento profissional dos professores, do ensino-aprendizagem centrado nos alunos e da articulação com as suas experiências e interação social, da conceção e utilização de novos materiais didáticos, da avaliação interdisciplinar formativa e sumativa (Park & Mills, 2014; projeto *Starting point: teaching and learning economics*), do recurso a processos de pesquisa dialógicos que promovem a troca de experiências e informações entre professor e alunos (Azevedo & Andrade, 2007) ou, dito de outro modo, da promoção da interatividade pedagógica fomentadora de processos de aprendizagem cooperativos e co-criativos (Lee, 2007). O carácter interativo e estimulador de diálogos desta abordagem interdisciplinar contribui amplamente para aumentar a motivação dos aprendentes devido ao seu envolvimento na construção das atividades, tendo benefícios também na promoção de capacidades de pensamento (como por exemplo as dimensões do pensamento crítico e do pensamento

criativo) e na transposição de estratégias utilizadas nos estudos para o quotidiano (Marzano et al., 1988; Jacobs, 1989).

Os processos de ensino-aprendizagem dialógicos centrados nos alunos valorizam, pois, a articulação com as suas experiências pessoais e a interação social e estão, de igual modo, na base da perspectiva socioconstrutivista. Esta perspectiva adequa-se ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares dado que apela à não estandardização curricular, favorecendo a construção de significados colaborativamente, enfatizando uma resolução de problemas do tipo “*hands-on*” e oferecendo oportunidades para os alunos aprenderem de forma independente e personalizada (Park & Mills, 2014).

Assim, as atividades presentes no *Guião Didático*⁶³ elaborado para este estudo surgem enquadradas pela abordagem interdisciplinar do currículo e perspectiva socioconstrutivista, tendo também como referência as Metas de Aprendizagem de 2012 relativas às diferentes áreas, o documento Organização Curricular e Programas – 1.º CEB de 2004 para o caso do Estudo do Meio, o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 (1.º Ciclo) e o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2013 (1.º Ciclo), bem como as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania de 2012. Os conteúdos abordados nas diferentes atividades estão identificados nos documentos de referência, no entanto são enquadrados em novos temas e explorados através de novos recursos e estratégias, missão de inovação impelida pela lógica interdisciplinar e socioconstrutivista e pela natureza do próprio contexto de aprendizagem e recurso didático que permitem a exploração educativa da paisagem linguística urbana.

4.7 Estrutura e organização do *Guião Didático*

O *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*” destina-se aos professores do 1.º CEB que pretendam recorrer à exploração didática da paisagem linguística para a dinamização de vários conteúdos pertencentes ao 1.º CEB. O seu carácter interdisciplinar resulta das dimensões da paisagem linguística descritas na secção 2.2.3.2 bem como da natureza multimodal desta paisagem. Assim, este *Guião Didático*

⁶³ Cf. *Guião Didático* em apêndice. No *Guião* encontrar-se-á uma explicação mais detalhada de cada secção, bem como a apresentação de sugestões de exploração educativa da paisagem linguística, incluindo a descrição do seu valor educativo e das razões que justificam a sua utilização.

afigura-se como uma possibilidade de didatização da paisagem linguística para o contexto do 1.º CEB, tendo-se recorrido à concretude da cidade de Aveiro e da sua paisagem linguística para estruturar as atividades nele incluídas.

A possibilidade de adaptação de algumas das propostas apresentadas no *Guião* é válida, sendo inclusivamente possível a sua adequação a outros ciclos do Ensino Básico. Deste modo, o *Guião* poderá ainda constituir um objeto de interesse para a formação inicial de professores do 1.º ou 2.º CEB, alunos de pós-graduação e investigadores na área da paisagem linguística.

Foram vários os recursos educativos, em particular guiões produzidos em Portugal, que nos serviram de referencial pedagógico-didático no que diz respeito à conceção deste recurso educativo, nomeadamente o vasto trabalho de didatização do multilinguismo e plurilinguismo elaborado pelo LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), em particular os Cadernos do LALE (como por exemplo, Andrade & Araújo e Sá, 2006; Andrade & Martins, 2007; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Simões, Costa & Santos, 2015; Andrade et al., 2015). De notar que tivemos em consideração os três princípios para uma intervenção educativa que valorize as línguas e culturas propostos por Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2006):

Princípio 1: Valorizar o mundo das línguas e das culturas e dos contactos interlinguísticos e interculturais em todos os contextos de actuação, formação e intervenção;

Princípio 2: Privilegiar a capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos, para intervir nos ecossistemas linguísticos e culturais em que os indivíduos se movimentam;

Princípio 3: Implicar diferentes actores e instituições, através de redes que criem dinâmicas de trabalho conjunto, para construção e divulgação de conhecimento na área das línguas e das culturas (p.16).

Estes princípios refletem-se transversalmente no nosso estudo não só ao nível da conceção das atividades do recurso educativo como também no estudo do multilinguismo presente na paisagem linguística de Aveiro, nomeadamente quando procurámos ouvir as vozes dos autores da paisagem linguística sobre os textos que escreveram.

Para além dos recursos e referenciais relacionados com o multilinguismo, consultámos os Guiões do Ensino Experimental das Ciências (Martins et al., 2007a; 2007b; 2007c; 2007d; 2007e; 2008a; 2008b; 2010; 2012), os Cadernos do Programa Nacional de

Ensino do Português (Freitas, Alves & Costa, 2007; Barbeiro & Pereira, 2007; Sim-Sim, 2007; Duarte, 2008) e a publicação “Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo” (Cardoso, 1998). Tivemos em consideração ainda “The Delphi Report” (Facione, 1990), Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) e também Vieira e Vieira (2005) no âmbito das estratégias de ensino-aprendizagem para promover o pensamento crítico. Assim, considerou-se pertinente incluir no *Guião* as seguintes secções:

- Enquadramento conceptual,
- Abordagem educativa da paisagem linguística,
- Propostas didáticas,
- Recursos didáticos,
- Referências bibliográficas/recursos *online*.

Para além do *Guião do Professor*, foi preparado também o *Guião dos Alunos*, recurso que contém todos os materiais necessários para cada atividade. Complementarmente, e no formato digital, oferece-se ainda um conjunto de fotografias selecionadas do corpus de dados fotográficos relativos à paisagem linguística de Aveiro, mapas da cidade e o texto de uma notícia e fotorreportagem sobre a paisagem de Aveiro no formato digital.

4.8 Propostas didáticas incluídas no *Guião Didático*

No decorrer da elaboração das várias propostas didáticas optou-se pela sua inserção em grupos de atividades, contando cada um destes grupos com um título agregador. A apresentação de cada atividade inclui uma síntese do que se pretende, uma listagem de conteúdos e a descrição pormenorizada da atividade. No final de algumas atividades colocou-se ainda um quadro com uma nota que dá indicações relativas à possibilidade de articulação de uma determinada atividade com outra(s) atividade(s) do *Guião*, apresentando ainda outras sugestões para conduzir a atividade, como, por exemplo, recorrer à exploração de obras de literatura infantil cujos temas se adequam ao *Guião Didático*.

No quadro seguinte apresenta-se o conjunto das dezassete propostas didáticas desenvolvidas.

Grupos de atividades	Propostas de atividades
A língua do mês	— (estratégia de intervenção na paisagem linguística da escola)
As histórias da paisagem linguística	— A paisagem linguística contada pelas crianças — Uma outra história da paisagem linguística
Um museu ao ar livre	— Um passado escondido no rosto da cidade — Um menu de muitas culturas — As conservas falantes de Aveiro
Cientista das línguas	— As línguas da (minha) cidade — O mapa das línguas da cidade — Caminhar pela paisagem linguística — Paisagem desenhada — Números, formas e padrões na paisagem — Os materiais da paisagem linguística
Uma paisagem de língua portuguesa e de muitas outras	— Cidade <i>pop-up</i> — Uma paisagem para ler, escrever e falar — A cidade malabarista
Os pequenos autores da paisagem linguística	— Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade — As línguas protetoras do meio ambiente — Também escrevo na minha cidade

Quadro 6: Atividades incluídas no Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”

Relativamente à estratégia “A língua do mês” deve ser realçado a ideia surgiu no estágio científico que a investigadora realizou na Universidade de Estrasburgo, sob orientação científica da Professora Christine Hélot, em 2012. Uma das medidas tomadas pelo CAREL (Centre d'Apprentissages et de Ressources pour une Éducation aux Langues, IUFM-Alsace, Université de Strasbourg) quando acolhe investigadores estrangeiros é precisamente “ *La langue du mois*”, que foi o português na altura em que a investigadora esteve na instituição, tendo inclusivamente colaborado previamente na tradução do vocabulário utilizado. No espaço do CAREL, os vários locais e materiais eram identificados com cartões bilingues, em francês e em língua portuguesa.

Na altura refletiu-se sobre os possíveis impactos desta estratégia que teve como resultado as sensações de conforto comunicativo, situacional e de valorização trazidas por uma paisagem linguística planeada para uma situação de experiência intercultural no estrangeiro. Para além disso, a iniciativa foi percebida como uma forma de divulgar uma língua a toda a comunidade que frequenta aquele espaço educativo. Mais tarde, aquando da conceção das propostas do *Guião Didático*, a investigadora recordou esta iniciativa, amadurecendo a justificação da sua utilização na paisagem de uma escola e descrevendo os benefícios que dela poderão resultar. Esta iniciativa pode intensificar o

sucesso das aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas e de respeito pelos colegas e pelas outras línguas e culturas. Deste modo, com “A língua do mês” pretende-se que as línguas de todas as crianças surjam, alternadamente, na paisagem linguística da escola, sendo este um primeiro passo para legitimar as línguas minoritárias no seio escolar. Esta estratégia pretende ainda contribuir para reforçar os laços de confiança, promover o entendimento e o respeito mútuo entre o professor e a família da criança (cf. *Guião Didático*).

No início da secção que contém as propostas didáticas apresenta-se uma seleção de obras nacionais e internacionais da literatura infantil cujos temas se articulam com os do *Guião Didático*, servindo em muitos casos de recursos paralelos ao desenvolvimento das propostas didáticas. Em algumas propostas, foram inclusivamente criados guiões de leitura e fichas de trabalho que permitem explorar essas obras, como é o caso de “Achimpa” (Catarina Sobral) ou “A máquina de fazer palavras” (José Vaz). Para além desta seleção, foi criada pela investigadora a coleção de poemas “O nome que eu quiser” cujo assunto se centra nos temas de que se ocupam as propostas didáticas. Nesta coleção incluem-se os poemas “O nome que eu quiser”, “Encontrei uma palavra”, “O assunto estava claro” e “A cidade malabarista”.

Momento 2 – Implementação e validação do *Guião Didático* “Paisagem linguística na cidade”

4.9 O contexto de implementação e validação do *Guião Didático*: a escola, os 4 professores dos diferentes anos de escolaridade e as turmas

A partir do momento em que se decidiu que o *Guião Didático* “Paisagem linguística na cidade” teria que ser validado por um grupo de potenciais utilizadores, a escolha por uma escola localizada no centro da cidade de Aveiro tornou-se prioritária. Esta escolha deveu-se a várias razões, como por exemplo, o facto de ser uma escola de centro urbano permite que os alunos saiam da escola e realizem atividades na cidade mais facilmente pela não necessidade de transportes públicos devido à proximidade dos locais de interesse. Para além deste motivo de natureza logística e financeira, esta escola tem

vindo a colaborar ao longo dos anos com a Prática Pedagógica dos cursos de ensino da Universidade de Aveiro e com as suas atividades de investigação pelo que nos pareceu que estaria recetiva a participar nesta investigação. Este interesse na escola está patente também no Projeto Educativo do Agrupamento 2013-2017⁶⁴, que se declara recetivo à inovação e à participação em projetos regionais, nacionais e internacionais de índole variada, tendo como objetivos, entre outros, aprofundar a ligação com a comunidade e trabalhar várias dimensões da cidadania.

A implementação e validação do *Guião* decorreram no ano letivo 2013/2014. Importa referir que as instalações desta escola a partir desse ano letivo e no ano letivo seguinte, não foram as habituais devido a obras de melhoramento dos edifícios da escola antiga. Consequentemente, a escola do centro de Aveiro viria a funcionar em módulos de contentores a título provisório, localizando-se de forma anexa a uma escola E.B. 2,3 em Aveiro. Este facto não fez recuar de forma alguma a opção por esta escola, pese embora ter acarretado alguns constrangimentos ao nível da afixação dos cartões da “Língua do mês” nos espaços exteriores e interiores devido às características dos materiais das paredes dos módulos. Esta escola é a maior escola do 1.º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, contando em setembro daquele ano letivo com 13 turmas.

Assim, a investigadora contactou a professora coordenadora da escola que prestemente reuniu com os professores da sua escola para identificar interessados em colaborar na implementação e validação do *Guião*. Este contacto foi estabelecido previamente por via telefónica, seguindo-se o envio de uma carta com o pedido formal por *e-mail* a 12 de setembro de 2013 (anexo 3).

A investigadora não interveio na fase de identificação dos professores que iriam colaborar na implementação e validação do *Guião Didático*. O grupo de quatro professores (um por cada ano de escolaridade) formou-se de modo voluntário e ficou definido em outubro de 2013. Posto isto, a coordenadora da escola transmitiu por *e-mail* à investigadora os nomes dos professores, marcando-se de seguida a primeira reunião para apresentação e troca de contactos. Durante esta primeira reunião calendarizaram-se os principais momentos da implementação e validação do *Guião* que se seguiriam.

⁶⁴ Documento cedido pela coordenadora da escola E.B. 1 do centro de Aveiro juntamente com o Projeto Curricular de Escola e o Plano Anual de Atividades 2013-2014.

O primeiro desses momentos foi a realização do *focus group* que aconteceu em 7 de novembro de 2013, num local que se afigurou ser mais conveniente aos professores dadas as várias limitações temporais e de agenda dos professores participantes. Isto sucedeu uma vez que dois dos professores não moravam na cidade de Aveiro, tendo que se deslocar diariamente para outra cidade no interior do país. Deste modo, o local escolhido para todas as reuniões que antecederam a implementação foi um gabinete na escola E.B. 2,3 João Afonso, evitando assim que os professores despendessem tempo com outras deslocações.

Os objetivos desta primeira sessão foram os seguintes: 1. saber como os professores do 1.º CEB leem a paisagem linguística da cidade onde lecionam; 2. compreender se lhe atribuem relevância educativa; 3. conhecer outras possibilidades de inserção curricular da paisagem linguística sugeridas pelos professores, ou, dito de outra forma, ver se eles têm outras propostas de construção curricular a partir da exploração didática da PL. Note-se que este *focus group* foi delineado e experimentado aquando do estágio científico em Estrasburgo em 2012 com um grupo de colegas investigadores.

Deve ser reportado que o primeiro *focus group* não ficou registado no gravador de voz utilizado, incidente de investigação que nos obrigou a marcar novo encontro com os professores a 13 de novembro, repetindo a exibição das fotografias e as questões de orientação colocadas (anexo 12). A espontaneidade foi naturalmente afetada, no entanto os assuntos discutidos foram os mesmos do primeiro encontro. No dia 7 de novembro foi também entregue aos professores o questionário inicial (anexo 6). Quanto ao questionário final, este foi enviado por *e-mail* aos professores no dia 8 de abril de 2014. No dia 18 de novembro desse mesmo ano realizámos na escola um Seminário de apresentação do *Guião Didático* aos professores (anexo 10). Neste Seminário efetuámos uma pequena apresentação teórica sobre a paisagem linguística e sobre a sua exploração educativa, tendo-se apresentado a estrutura do *Guião* bem como as propostas didáticas. No início de dezembro foi entregue um pedido de autorização a cada turma para realizar a videogravação (anexo 4) das aulas relativas à implementação das atividades do *Guião Didático*.

Finalmente, na data de 12 de dezembro de 2013 a versão provisória e abreviada do *Guião* foi entregue aos quatro professores no formato CD-ROM e na versão impressa, incluindo a versão para os alunos. A partir deste momento, todas as datas de implementação foram acordadas individualmente com cada professor. Importa explicar

que foi dada liberdade aos professores para escolherem o dia, a semana e o mês que considerassem mais adequado, dando-lhes assim oportunidade para enquadrarem a atividade que selecionaram dentro do plano semanal e mensal da turma.

Por motivos éticos, iremos salvaguardar o anonimato destes professores não fazendo referência ao seu nome verdadeiro, designando-os por professor A, professora B, professora C e professora D, ordenação à qual corresponde respetivamente o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade. O professor A é o único professor do sexo masculino, informação que se pode ler no questionário inicial.

É importante para a compreensão do contexto, mas também para a compreensão de determinados momentos e comentários dos professores relativamente ao Guião, que se proceda a uma caracterização global das turmas. O quadro que se segue foi feito com base na *folha de caracterização das turmas* (anexo 17) participantes na implementação do *Guião Didático “Paisagem Linguística na Cidade”* (apêndice) e, no caso do 3.º ano, no *Plano de Trabalho da Turma* fornecido pela professora C. Não se incluem estes documentos nos anexos uma vez que são feitas referências a nomes e situações de alunos e famílias, garantindo assim o direito à sua privacidade. A caracterização incide em aspetos como: número total de alunos, casos de Necessidades Educativas Especiais (NEEs), nacionalidade (alunos e pais) e língua materna.

Ano de escolaridade	Caracterização
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> – A turma tem 26 alunos; – A turma tem 25 alunos com nacionalidade portuguesa; – Existe 1 aluno com nacionalidade cabo-verdiana; – Existem 22 alunos cujos pais são portugueses; – Há 1 aluno cujos pais são cabo-verdianos; – Existe 1 aluno cujos pais são brasileiros; – Existe 1 aluno cujos pais têm nacionalidade venezuelana (esta informação não consta no quadro relativo às línguas maternas dos alunos e seus pais); – A língua materna de todos os alunos é o português; – Há 1 aluno cujos pais têm nacionalidade chinesa (Existe 1 aluno filho de pais chineses não tem muito contacto com o mandarim pois os pais são surdos e comunicam por língua gestual; o aluno fala com o avô de nacionalidade chinesa (a escola considera que o mandarim é a língua materna deste aluno que fala o português; o professor considera que, tendo em consideração este contexto, a sua língua materna é o português).
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> – A turma tem 24 alunos; – Há 1 aluna de nacionalidade brasileira (ambos os pais são brasileiros); – Existem 2 alunas cujas mães são de nacionalidade brasileira;

	<ul style="list-style-type: none"> – Os pais de uma aluna são angolanos.
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"> – A turma tem 25 alunos; – Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa; – Existe 1 aluna que tem o russo como língua materna; – Existem 24 alunos que têm como língua materna o português.
4.º ano	<ul style="list-style-type: none"> – A turma tem 23 alunos; – Existem 2 alunos com NEEs; – Todos nasceram em Aveiro e têm nacionalidade Portuguesa; – Os encarregados de educação de três alunos são provenientes da Ucrânia, do Brasil e de Angola; – A língua materna da aluna cuja mãe é ucraniana é o russo; – Existem 22 alunos que têm como língua materna o português.

Quadro 7: Caracterização das turmas participantes no estudo

4.10 Representações iniciais dos professores participantes sobre a paisagem linguística e seu potencial educativo

Recordamos que o objetivo último da fase de implementação do *Guião* não é o de analisar exaustivamente as práticas de cada professor de forma individualizada nem o de analisar os alunos das diferentes turmas, mas antes procurar apresentar o percurso que conduz à validação do *Guião Didático*, contando para isso com uma caracterização do estado do conhecimento inicial relativo ao tema central que o reveste, com uma descrição da forma como decorreu a implementação das atividades selecionadas (incluindo as alterações efetuadas à proposta, as dificuldades sentidas, os aspetos positivos que mais se destacaram) e com uma análise ao questionário de apreciação final do *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*”.

4.10.1 Focus group

Recorrendo aos dados da discussão de *focus group*, procedeu-se a um levantamento das principais ideias discutidas numa reunião prévia à implementação do *Guião Didático* de forma a conhecermos qual o ponto de partida deste grupo de professores relativamente ao tema paisagem linguística e sua exploração educativa. Note-se que a principal estratégia utilizada neste *focus group*, a foto-ilcitação, permitiu dar voz aos professores, recolhendo as leituras feitas sobre as fotografias que integram quer o corpus de dados quer as propostas didáticas.

Durante a condução do *focus group* procurou-se não influenciar as respostas dadas pelos professores, tentando obter uma primeira imagem sobre o que estes professores pensam sobre o potencial educativo da paisagem linguística e de que forma eles próprios leem a paisagem linguística da cidade onde lecionam. Assim, a investigadora procurou obter exemplos de estratégias e atividades, perceber o *como* e *quando* eram utilizadas, sem levantar questões que pudessem sugerir direta ou indiretamente a utilização de outras estratégias e atividades como as que já haviam sido previamente identificadas no estado-da-arte da investigação e como as que já estavam incluídas no *Guião Didático*. De seguida, listam-se as principais estratégias, temas e conteúdos mencionados pelos professores no decorrer da sessão:

- Referência à necessidade atual de se trabalhar a multiculturalidade nas escolas devido aos alunos/famílias provenientes de diferentes comunidades linguísticas e culturais;
- Alusão a um conteúdo de Língua Portuguesa: os tipos e géneros textuais (texto informativo, ementas);
- Alusão a atividades de educação intercultural: canções de festividades (Natal; Ano Novo; Dia Internacional da Mulher) noutras línguas; modos de vestir e de comer;
- Enumeração de alguns conteúdos de Estudo do Meio, tais como: costumes/tradições, crenças, festividades, gastronomia, símbolos, “culturalidade”, multiculturalidade, “raças”;
- Referência à alimentação e restauração;
- Referência à visualização de imagens como forma de tornar os alunos mais despertos para as atividades e como forma de interiorizar ideias;
- Referência à partilha de experiências e visita dos pais à sala de aula.

Relativamente às atividades de educação intercultural enumeradas pelos professores, importa referir que parece existir algum predomínio do destaque de aspetos folclóricos ou a folclorização de outras culturas.

Devido à opção que a investigadora tomou de não influenciar as respostas dos professores através da sugestão de outras estratégias, temas ou conteúdos, destaca-se a ausência de alguns temas ou estratégias como os que abaixo se listam. Note-se que estes pontos não são uma avaliação negativa do desempenho dos professores na sessão de

focus group ou das suas atividades letivas, constituindo-se como uma reunião de elementos que permitem caracterizar o estado do seu conhecimento relativo à didatização da paisagem linguística. Segue-se a enumeração destes aspetos:

- Recurso à interdisciplinaridade;
- Exploração de temas emergentes da paisagem linguística partindo da perspectiva das Ciências Naturais, da Matemática ou das Expressões;
- Desenvolvimento de atividades ou promoção de competências relacionadas com os temas que se incluem na Educação para a Cidadania;
- Exploração de ideias prévias, de conceitos e de vocabulário específico presentes na paisagem linguística ou que emerge do tratamento educativo da paisagem linguística, tais como: paisagem, cidade, lugares, espaços, migração/emigração/imigração, língua, materiais ou ria, azulejos, arte nova, canal, moliceiro, sal, marnoto, botirão, mercantel, entre outros;
- Utilização de estratégias de envolvimento dos alunos na recolha de imagens ou na realização de trabalhos de campo na cidade;
- Promoção do conhecimento dos espaços e lugares da cidade, da cidade vivida e percebida pelos alunos;
- Desenvolvimento de disposições e capacidades de pensamento crítico.

O facto de não mencionarem espontaneamente qualquer um destes tópicos permite-nos concluir que na realidade este grupo de professores para além de desconhecer o conceito de paisagem linguística não havia ainda refletido de forma fundamentada sobre como poderia utilizar este recurso do quotidiano nas suas práticas pedagógicas. Isto significa que este grupo de professores também desconheceria qualquer tipo de exemplo de recursos didáticos sobre como se pode didatizar a paisagem linguística, o que se compreende devido às escassas referências neste âmbito em Portugal e em língua portuguesa, e à dispersão internacional das referências existentes, maioritariamente em inglês.

4.10.2 Questionário inicial

Relativamente ao questionário inicial, este pode ser dividido em três grandes grupos de questões. Um primeiro grupo teve como objetivo global conhecer a *biografia linguística* (Conselho da Europa, 2001; Perregaux, 2002; Andrade & Martins, 2007) dos

participantes, envolvendo as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Um segundo grupo pretende analisar as práticas pedagógicas dos professores relacionadas com a integração dos seus alunos falantes de outras línguas que não o português através de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Aqui inserimos as questões 8, 9, 10, 11 e 12. Finalmente, o terceiro grupo inclui as questões 13, 14 e 15 que se focam na compreensão do conceito paisagem linguística e da sua utilização no contexto educativo. Passaremos a analisar este questionário tendo em consideração este agrupamento de questões.

Os objetivos centrais do primeiro grupo de questões desenharam-se em torno da elaboração de uma *biografia linguística* e pretenderam por esse motivo:

- a) Identificar as línguas estudadas formalmente durante o percurso académico;
- b) Conhecer qual a língua materna dos professores e o país onde nasceram;
- c) Distinguir os contextos e as funções das diferentes línguas utilizadas pelos professores;
- d) Identificar quais as línguas que os professores desejariam aprender e qual a justificação que dão para essa vontade/necessidade.

O questionário revelou que as línguas estudadas pelos professores durante os seus percursos académicos foram o português, o francês, o inglês, o latim e o alemão. Todos os professores mencionaram o inglês e o francês. Apenas o professor A referiu o latim, e o alemão foi unicamente apontado pela professora C. A língua materna de todos os professores é o português, sendo que somente a professora D é natural de Moçambique. A quarta questão do questionário inicial formulou-se no sentido de identificar as línguas com as quais os professores já contactaram procurando distinguir os contextos desses contactos, isto é, saber quais as línguas, como e onde se efetuou esse contacto. Assim, ficámos a saber que os professores distribuem o contacto com as línguas por cinco contextos diferentes e que podemos observar na próxima tabela: 1. o percurso académico; 2. as viagens de férias; 3. os locais no estrangeiro onde residiram num determinado momento das suas vidas; 4. o quotidiano; 5. o contexto profissional da escola.

Contextos Professores	Percurso académico	Férias/viagens	Residência no estrangeiro	Quotidiano	Contexto profissional da escola
Professor A	português, inglês, francês, latim	italiano, espanhol			
Professora B	francês	espanhol, italiano, inglês		inglês	chinês, russo, ucraniano, romeno
Professora C	espanhol	russo, croata, sérvio, italiano, sueco, finlandês	espanhol		
Professora D		espanhol	inglês		

Tabela 13: contextos de contacto com as línguas

Todos os professores indicam que contactaram com outras línguas em situação de férias ou de viagens, sendo este o contexto que mais se repete. Note-se que a professora C utilizou a designação “castelhano” ao longo do seu questionário, no entanto, e para uniformizar, optou-se por colocar a designação “espanhol”. O espanhol é também a língua que os professores enunciam mais vezes, logo seguida do inglês, do italiano, e, por fim, do russo e francês, estes dois últimos com o mesmo número de referências ainda que em contextos diferentes.

Relativamente ao objetivo expresso na alínea d), constatou-se que duas das professoras, a C e D, mostram o desejo de aprender inglês por razões muito semelhantes. A professora C indica que o motivo se relaciona como facto de “ser a língua internacional” na qual não se sente “muito fluente”; a professora D refere-se ao inglês como “língua universal” e, por esse motivo, nas suas palavras “convém sabermos comunicar convenientemente na língua”. Já o professor A também refere o inglês e acrescenta o espanhol, mas justifica apresentando a necessidade de “valorização pessoal”. A professora B indica que gostaria de aprender italiano por razões afetivas explicando que gosta “muito do país e gostaria de o conhecer melhor e pela sonoridade da língua”.

Quanto aos objetivos do segundo grupo de questões, estes foram principalmente:

- Saber se os professores conhecem a abordagem SDLC, se a desenvolvem nas suas práticas, como a integram nas suas práticas e que estratégias utilizam;
- Identificar quais as línguas consideradas relevantes para o futuro dos alunos na opinião dos professores e conhecer quais os argumentos que utilizam para explicar essa importância;

c) Identificar qual a experiência pedagógica dos professores com alunos de português língua não materna e quais as estratégias e atividades a que recorrem na sala de aula.

Relativamente ao objetivo exposto na alínea a, todos os professores responderam que desenvolvem/desenvolveram atividades de SDLC. Contudo, quando se coloca a questão sobre quais os momentos em que são realizadas e quais as atividades desenvolvidas, os professores explicitam de forma mais clara o *quando* do que o *como* são realizadas, indicando estratégias de uma forma muito generalista. Passemos aos exemplos.

O professor A refere que recorre a esta abordagem “Quando na turma existem crianças oriundas de outros países”. Este mesmo professor acrescenta ainda que “Algumas áreas curriculares abordam conceitos programáticos relacionados com este tema”, não indicando quais e/ou de que forma os explora.

A professora B indica que recorre à abordagem “em muitos momentos” e apresenta como exemplo o Dia Mundial da Criança e “na exploração de vários textos ou temas”, não concretizando com exemplos.

A professora C conta que já teve a iniciativa de dar aulas de espanhol aos alunos da turma anterior, tendo elaborado um projeto com o consentimento dos pais e do conselho diretivo da escola e que, na sua opinião, teve resultados excecionais. Recorreu a manuais escolares de uma editora espanhola, destacando o “método pedagógico muito apelativo” mas não dando exemplos de atividades.

A professora D, de forma semelhante ao professor A, explica que o facto de ter uma aluna ucraniana lhe possibilitou seguir a abordagem SDLC, contando com a colaboração desta aluna no ensino de palavras em russo à turma e à própria professora. Refere ainda que explora o inglês, aproveitando o facto de ser lecionado nas Atividades Extracurriculares e de os seus alunos “gostarem muito”.

Nenhum dos professores refere qualquer outra atividade utilizada para além das que aqui se registaram.

A questão 10 do questionário pretendeu apurar quais são, na opinião dos professores, as línguas mais importantes para o futuro dos alunos e que argumentos apresentam para a seleção dessas línguas. Assim, todos os professores indicam o inglês “por ser a língua universal” ou pela influência que exerce mundialmente ou ainda por ser uma das “línguas mais faladas no mundo”. Para além do inglês, o professor A e a professora C

indicam o espanhol, o primeiro justifica com a proximidade, e a segunda com o mesmo argumento utilizado para o caso do inglês, ou seja, por ser uma das “línguas mais faladas no mundo”. De registrar que o professor A voltou a referir a importância do português “por ser a nossa língua”. A professora B indica ainda o mandarim considerando também a sua influência mundial.

Comparando as respostas dadas à questão sobre as línguas que os professores gostariam de aprender e sobre as línguas que consideram importantes para o futuro dos seus alunos, verifica-se que o inglês é a língua que se repete em ambas as respostas de três professores, com exceção da professora B que refere que gostaria de aprender italiano. Para além do inglês, repete-se o espanhol no caso do professor A e da professora C, o primeiro como argumento da proximidade, e a segunda com o argumento de ser uma das “línguas mais faladas no mundo”.

Quanto à questão seguinte, esta pretendeu identificar a experiência pedagógica dos professores com alunos de português língua não materna e verificar quais as estratégias e atividades que utilizam na sala de aula. Esta pergunta teve em consideração o facto de durante aquele ano letivo todos os professores terem nas suas turmas alunos com diferentes línguas maternas.

Tendo em consideração o tipo de respostas obtido na questão 9 sobre as atividades de SDLC, verificou-se, do mesmo modo, que os professores enumeram poucos exemplos de atividades desenvolvidas com alunos não falantes de português nas suas respostas à questão 12. O professor A refere que não trabalha/trabalhou com estes casos de alunos; a professora D refere que trabalhou mas não apresenta exemplos o que nos leva a considerar que a estratégia utilizada será a mesma que indicou anteriormente com o exemplo da aluna vinda da Ucrânia. Já a professora B explica que segue “estratégias/atividades lúdicas de identificação da imagem com a palavra e a verbalização das mesmas, entre outras”, não apresentando mais exemplos. Por seu lado, a professora C explica que teve alunos que “falavam português mas com muitas incorreções” e acrescenta que “foi necessário fazer muito trabalho e apoio individualizado”, não mostrando exemplos de como levou a cabo este trabalho.

Por fim, o último grupo de questões teve como objetivos:

- a) Apurar quais as representações e argumentos dos professores relativamente à relevância de determinadas línguas, e quais essas línguas, no espaço público urbano;
- b) Apurar quais as línguas consideradas relevantes pelos professores para constarem no espaço escolar, suas representações e argumentos;
- c) Conhecer qual a representação inicial dos professores sobre o conceito de paisagem linguística.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo deste último grupo ficou-se a saber que os quatro professores identificam o inglês como língua necessária devido ao facto de ser “uma língua universal” (professor A e professora D) e também devido ao facto de Aveiro ser uma cidade próxima do mar (professora B), o que deixa antever razões de natureza económica e turística. Para além do inglês, a professora B indica o espanhol com a justificativa da “quantidade de falantes mundiais”; a professora D aponta o mandarim e o russo justificando com a presença de comunidades falantes dessas línguas na cidade; a professora C faz referência ao espanhol e ao mandarim sem fundamentar. O professor A é o único que distingue ainda a importância da presença da língua portuguesa no espaço público aveirense “por ser uma cidade portuguesa e a grande maioria dos seus habitantes serem portugueses”.

Quanto às línguas consideradas relevantes pelos professores para constarem no espaço escolar (questão 14), quer a professora B quer a C indicam, por esta ordem, o inglês e o espanhol “por serem as línguas mais faladas do mundo”, justificação dada pela professora C. Já o professor A e a professora D referem que é importante que estejam presentes “todas as línguas de todos os alunos” (professor A) que frequentam a escola como forma de os integrar e também “como forma de sensibilização para a diversidade linguística e cultural” (professor A).

Por fim, as respostas à questão sobre a paisagem linguística revelam que três dos professores já tinha ouvido falar do conceito, o professor A, a professora B e a professora D. Apenas a professora C assumiu que desconhecia o conceito, não tendo “ouvido falar até então” e, por este motivo, não apresentou uma definição deste. O professor A refere que a paisagem linguística “será a diversidade de formas de expressão da linguagem numa determinada localidade ou região”. A professora B explica que se trata da “relevância das línguas e a sua presença num determinado local”.

Por último, a professora D descreve a paisagem linguística como o “conjunto de todas as palavras/frases encontradas no meio ambiente onde vivo”.

O conjunto da informação trazida nestes dados é importante para a construção de recursos educativos que procurem explorar o multilinguismo, como por exemplo o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*. A natureza destas informações diz-nos que os professores precisam de ter acesso a uma variedade de recursos de forma a diversificarem as suas práticas e terem ao seu dispor um leque de atividades que lhes permita dar resposta às exigências das suas salas de aula cada vez mais multilingues e multiculturais. Por outro lado, os dados revelam que importa sensibilizar os professores para a importância da valorização das línguas dos alunos/famílias através da sua integração nas atividades letivas, por exemplo na planificação de uma paisagem linguística escolar multilingue tal como sugere o *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*. Na próxima secção iremos justamente debruçar-nos sobre a estratégia de intervenção na paisagem linguística da escola através da “Língua do mês”.

4.11 Sobre a estratégia “A língua do mês”: intervenção na paisagem linguística da escola

A estratégia “A língua do mês” foi implementada pela investigadora principal, como já se explicou atrás. A seleção das línguas que iriam fazer parte da paisagem linguística da escola teve por base as línguas maternas faladas pelos alunos que frequentavam esta escola aquando da realização deste estudo, tendo-se escolhido as línguas com maior representatividade. Esta informação foi solicitada logo no início do ano letivo à coordenação da escola que nos facultou esses dados que podemos consultar na próxima tabela. Os campos assinalados com um ponto de interrogação significam que a escola não tem informações sobre aqueles casos.

			Língua Materna		
Ano de escolaridade	Nacionalidade	Naturalidade	Aluno	Pai	Mãe
1.º ano (3 turmas)	Portuguesa	Portugal	Mandarim	Mandarim	Mandarim
	Cubana	Cuba	Castelhano	Castelhano	Castelhano
	Port. / Russa	Portugal	?	Russo	Português

2.º ano (3 turmas)	Portuguesa	Portugal	Crioulo	Crioulo	Crioulo
	Portuguesa	Portugal	?	Português	Castelhano
	Portuguesa	Portugal	Russo	Russo	Russo
3.º ano (3 turmas)	Ucraniana	Espanha	Ucraniano	?	Ucraniano
	Portuguesa	Portugal	Russo	Russo	Russo
	Portuguesa	Portugal	Mandarim	Mandarim	Mandarim
4.º ano (1 turma)	Portuguesa	Portugal	Russo	?	Russo

Tabela 14: casos de línguas maternas diferentes do português de todos os alunos e pais da escola E.B. 1 do centro de Aveiro (ano letivo 20013/2014)

Uma vez confrontados com os dados que se podem ler na tabela acima, tomou-se a opção pelo russo, mandarim e espanhol. Assim, a primeira “Língua do mês” foi exposta na escola a 2 de dezembro de 2013 e foi o russo; a segunda língua a fazer parte da paisagem escolar foi o mandarim, afixado a 15 de janeiro de 2014; a terceira “Língua do mês” foi o espanhol que se colocou a 6 de março de 2014.

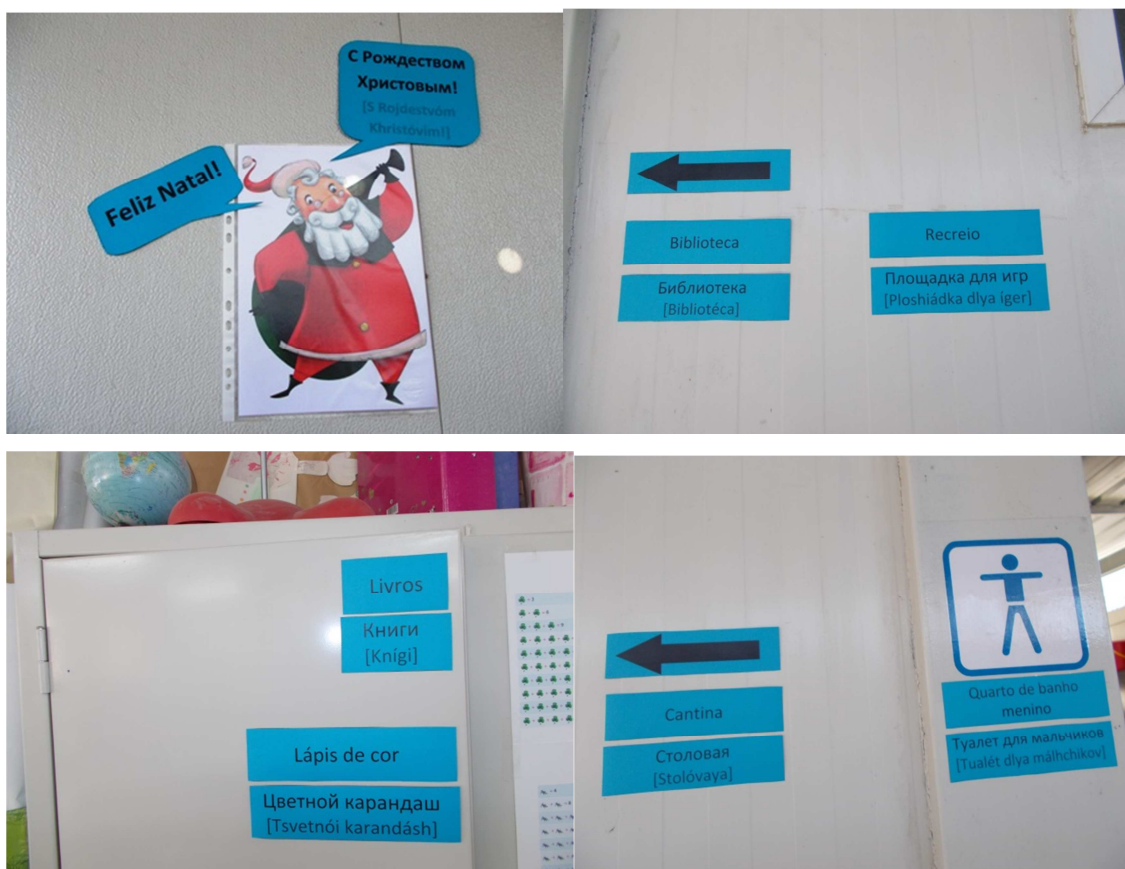
Nas próximas das fotografias podemos observar as zonas de recreio da escola antes da intervenção na paisagem linguística.



Fotografia 36 e Fotografia 37: paisagem linguística da escola antes da intervenção “A língua do mês”

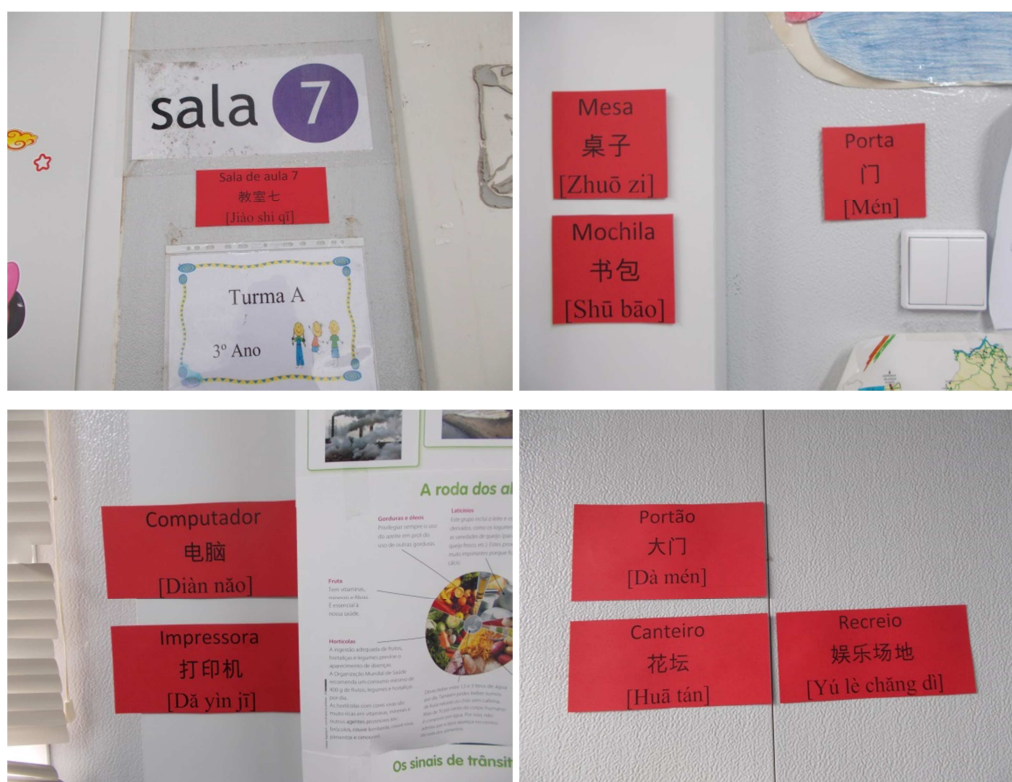
Antes de ser iniciada a transformação da paisagem linguística da escola e tendo conhecimento prévio sobre a estratégia, a professora C, por sua iniciativa, decidiu preparar os alunos para a mudança que iria acontecer na paisagem da escola. Assim, no dia 27 de novembro, contou à investigadora que fez com a sua turma uma “chuva de ideias” para proceder a um levantamento das ideias dos alunos sobre a paisagem linguística, apresentando-lhes o conceito. A professora C explicou que esta estratégia teve como objetivo facilitar o preenchimento das biografias linguísticas dos alunos

(questionário inicial aos alunos, em anexo 8), preparar os alunos para contactarem com a primeira “Língua do mês” na paisagem da escola (visível a partir do dia 2 de dezembro de 2013). Os comentários dos alunos foram anotados pela professora. No seguimento desta conversa, a professora C colocou à investigadora questões relacionadas com a forma como deveria explorar o assunto da paisagem da escola, nomeadamente o que faria se os alunos não trouxessem comentários ou não lhe colocassem qualquer questão sobre a nova paisagem linguística da escola, perguntando ainda se, neste caso, poderia ser a própria professora a estimular a discussão. Considerou-se fundamental desde o início deixar ao critério de cada professor participante a forma como iria conduzir a exploração do *Guião Didático*, reafirmando a liberdade de cada um para adaptar as propostas em função das necessidades e contextos dos seus alunos. Deste modo, a resposta dada à professora foi justamente no sentido de reforçar a sua autonomia para responder aos desafios que a implementação deste recurso didático oferecia, deixando assim contributos concretos e pistas para a sua melhoria. Seguem-se algumas imagens que ilustram a presença das diferentes “Línguas do mês” na paisagem escolar.

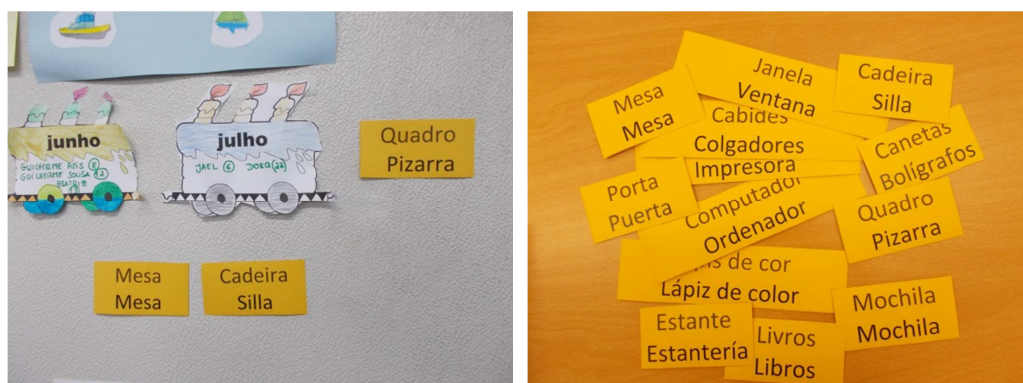


Fotografia 38, Fotografia 39, Fotografia 40 e Fotografia 41: “A língua do mês” (russo)

No dia seguinte à afixação do russo na escola, a professora C conversa com a investigadora transmitindo-lhe a ideia de colocar os votos de “Feliz Natal” em diferentes línguas no painel de trabalhos da escola situado junto ao portão de entrada do edifício. Esta professora referiu que iria pedir informações sobre os planos para os festejos escolares da quadra natalícia à coordenação, indagando sobre a possibilidade de avançar com esta sugestão. A investigadora concordou que seria uma proposta positiva. Mais tarde, verificou-se que a ideia não tinha avançado porque o painel foi utilizado para colocar trabalhos de várias turmas da escola.



Fotografia 42, Fotografia 43, Fotografia 44 e Fotografia 45: “A língua do mês” (mandarim)





Fotografia 46, Fotografia 47, Fotografia 48 e Fotografia 49: “A língua do mês” (espanhol)

Como fica visível nestas e nas primeiras fotografias da escola, a intervenção na paisagem linguística veio tornar aquele ambiente escolar marcado pela infraestrutura dos contentores, em nada *child friendly*, num local mais colorido, agradável e fomentador da interação ente alunos e entre professores sobre as línguas.

4.12 As propostas didáticas selecionadas pelos professores

Estando reunidas todas as condições para que a implementação do *Guião Didático* tivesse início, os professores selecionaram de forma livre a atividade que iriam implementar. O professor A, a lecionar uma turma do 1.º ano, escolheu do grupo “Cientista das línguas” a parte final da atividade “Caminhar pela paisagem linguística”, explorando a ficha de leitura, opção A e C, do poema “Encontrei uma palavra”. A professora B, responsável por um 2.º ano, optou pelo grupo “Um museu ao ar livre”, selecionando a atividade “Um menu de muitas culturas”. Para além desta atividade, e após um manifesto interesse em explorar a obra de literatura infantil “Achimpá”, esta mesma professora decidiu implementar uma outra proposta do *Guião*, a atividade “Uma paisagem para ler, escrever e falar” pertencente ao grupo “Uma paisagem de língua portuguesa e de muitas outras”. Esta última atividade foi também a atividade escolhida pela professora do 3.º ano de escolaridade. Por fim, o 4.º ano realizou a atividade “Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade”, pertencente ao grupo “Os pequenos autores da paisagem linguística”.

Na data de 3 dezembro de 2013 foi entregue a “*Folha de notas e observações*” aos quatro professores (anexo 9). Com esta folha pretendeu-se obter um registo dos momentos de reflexão de cada professor logo após a realização das atividades. Aqui encontra-se a discussão dos tópicos sugeridos na própria “*Folha*” como os que podemos ler no próximo quadro:

- Como reagiram os alunos à(s) atividade(s) e aos materiais? O que descobriram e/ou aprenderam? O que disseram?
- O que me surpreendeu mais?
- Quais foram as dificuldades que senti na implementação da(s) atividade(s)?
- O que foi mais significativo para mim? E para as crianças?
- Se tivesse que repetir a(s) atividade(s) o que mudaria? Que ideias me sugeriram para dar continuidade à(s) atividade(s)?
- Quais os aspetos mais positivos e menos positivos da implementação dos materiais e/ou atividades?

Quadro 8: tópicos sugeridos na *Folha de notas e observações* do professor

Note-se que somente a professora C e a professora D preencheram esta “*Folha*”. Os outros dois professores optaram por não efetuar qualquer registo. Esta ausência acaba por ser uma limitação na análise da atividade segundo o ponto de vista do professor que a realizou, contando para tal, nestes dois casos, unicamente com apontamentos tirados pela investigadora enquanto, simultaneamente, videogravava a implementação das atividades, e com as respostas ao questionário final. A investigadora não forçou outro tipo de respostas nem insistiu no seu desenvolvimento pelo que as declarações que se recolheram são autênticas e de acordo com as disponibilidades reais e o entendimento de cada professor.

Para se conhecer a forma como os professores implementaram cada uma destas atividades, apresenta-se seguidamente uma sinopse analítica produzida pela investigadora após a observação e videogravação das aulas (anexo 5), auxiliada também pelos apontamentos que foi registando à medida que videogravava as aulas e pela “*Folha de notas e observações*” preenchida por duas das professoras. A sinopse dá conta das principais evidências relativas à adequabilidade das propostas implementadas fornecendo, em alguns momentos, ideias para a sua melhoria através do contacto com

os seus utilizadores. Estas evidências são dadas através das estratégias utilizadas, dificuldades apontadas pelos professores e/ou constatadas pela investigadora, aspetos positivos/negativos verificados, sugestões de melhoria e/ou alterações efetuadas à atividade, contribuindo assim, em conjunto com a análise das respostas ao questionário final, para a validação ecológica do *Guião Didático*.

4.12.1. Grupo “Cientista das línguas”, atividade “Caminhar pela paisagem linguística” e ficha de leitura “Encontrei uma palavra” – opção A e opção C

A implementação desta atividade com uma turma do 1.º ano de escolaridade decorreu no dia 13 de fevereiro de 2014, das 9 horas às 12 horas; e no dia 20 de fevereiro, das 9 horas às 12 horas. Este foi um caso em que a revisão da atividade inicial, por recomendação do professor A, teve de ocorrer antes da sua implementação, tendo em consideração o nível de aprendizagens que aqueles alunos em particular tinham naquele momento. Na verdade, e tendo em atenção os pedidos do professor A, optou-se por criar a “opção C” *a posteriori*, tendo sido integrada no *Guião* como uma terceira possibilidade para desenvolver aquela atividade escolhida. Esta opção teve em consideração a lista de conteúdos criada pelo professor A que haviam sido lecionados até aquele momento, indicando a necessidade de se introduzirem novos conteúdos que seriam explorados no momento da implementação.

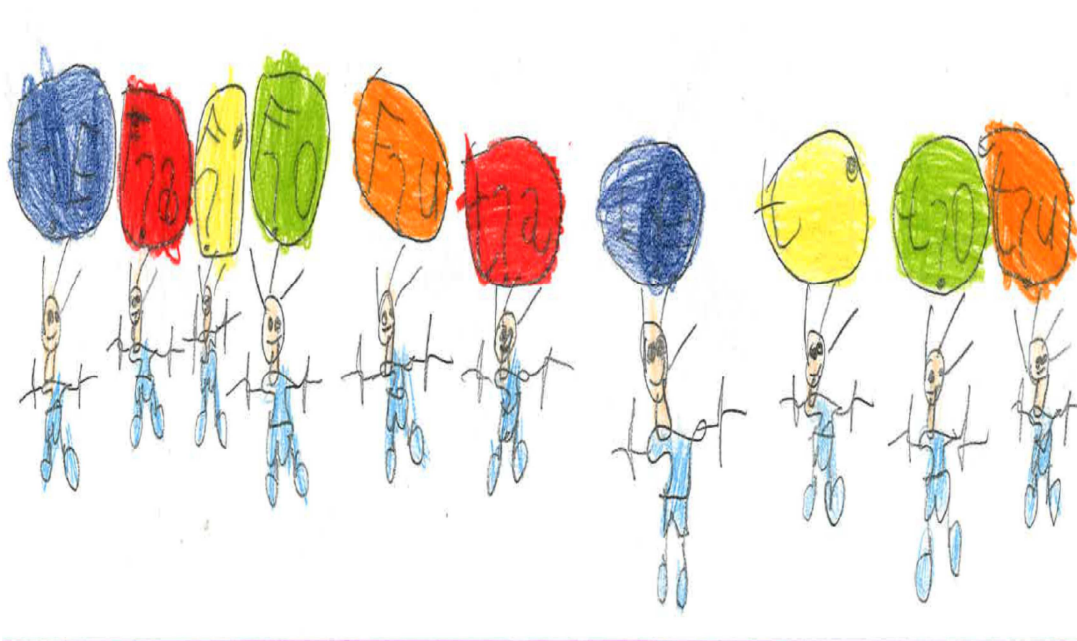
Relativamente à implementação da atividade pode dizer-se que foi seguida a proposta reelaborada sem outras modificações e sem alterações que surgem no momento em sala de aula. Apenas convém mencionar que o professor optou por fazer a análise ao poema (opção A) oralmente e não por escrito, não propondo aos seus alunos a realização do exercício 7 em que se pedia o desenho de um esquema que mostrasse o percurso da palavra desde o início até ao final do poema.

De referir que o principal recurso criado para esta atividade, o poema “Encontrei uma palavra”, revelou-se útil e adequado para este ano de escolaridade. Por um lado, os alunos do 1.º ano conseguiram lê-lo em voz alta ainda que com ritmos de leitura distintos, como de resto é próprio desta fase de desenvolvimento da leitura. Para além disso, foram capazes de interpretá-lo, tendo extraído mesmo a sua mensagem na totalidade (os aspetos positivos da aprendizagem de novas palavras, palavras estas que

encontramos ao nosso redor). Note-se que o professor da turma receava que os alunos não conseguissem apreender o sentido do poema, pelo que a participação da turma se relevou uma surpresa positiva. Na ilustração do poema realizada pelos alunos verificou-se que, nos 21 trabalhos, apenas se detetou um caso em que as únicas palavras escritas eram o nome do aluno. Descobriu-se ainda que um dos alunos inseriu no desenho a palavra espanhola “ordenador”, uma palavra que estava exposta na sala de aula no âmbito da “Língua do mês”. De reportar ainda quatro situações de alunos que não escrevendo palavras optaram por ilustrar as quadras relativas ao desconhecimento que as pessoas tinham da palavra e das conversas entre elas que isso originava. Nestes casos a estratégia dos alunos foi a de utilizar sinais de pontuação e outros símbolos isoladamente ou combinar sinais de pontuação com letras do alfabeto, tal como podemos ver nos exemplos dos desenhos que se seguem.

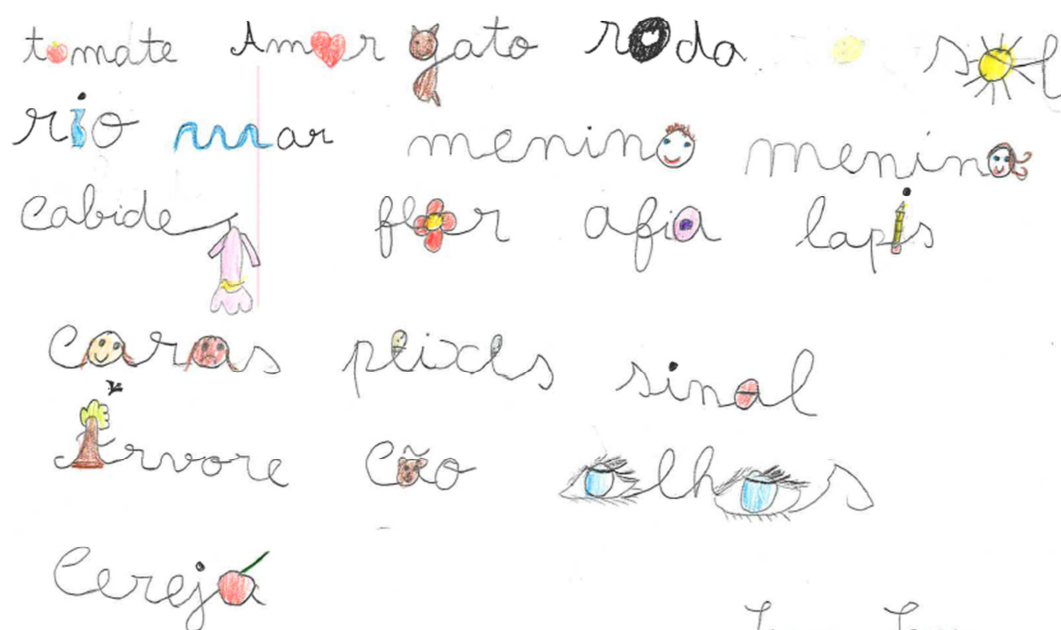


Desenho 1: ilustração do poema “Encontrei uma palavra (1º ano)



Desenho 2: ilustração do poema “Encontrei uma palavra” (1.º ano)

No cumprimento de um outro exercício desta proposta pedia-se ainda aos alunos que escrevessem palavras combinando desenhos de figuras nessa mesma palavra, ou seja, desenhando uma palavra que fosse legível mas que combinasse caracteres com uma imagem, estratégia criativa de comunicação muito observada na paisagem linguística. Este exercício veio justamente a propósito da análise e exploração da fotografia do restaurante “Patoá”, pertencente à paisagem linguística de Aveiro, onde se combinou uma imagem com caracteres alfabéticos, neste caso foi colocada uma piza no lugar da letra “o”. De início a turma não percebeu completamente o que lhes estava a ser pedido pelo que se teve de explicar novamente o exercício. Os alunos, que não estavam habituadas a pensar e utilizar este tipo de composição visual, tentaram perceber o que lhes estava a ser pedido apresentando oralmente alguns exemplos, como o guarda-chuva a lembrar a letra “P” ou o triângulo a representar a letra “A”. A resposta ao exercício foi dada com a criatividade que se pode constatar nos exemplos seguintes.



Desenho 3: composição visual de uma aluna do 1.º ano



Desenho 4: composição visual de uma aluna do 1.º ano

Apesar de algumas dificuldades sentidas na compreensão dos enunciados, a sua explicação permitiu aos alunos realizarem plenamente todas as atividades propostas. Nesta implementação essa dificuldade fez com que, em determinados momentos, o professor demonstrasse a necessidade de uma intervenção da investigadora no sentido

de tornar mais claro o que se pretendia à turma, aconselhando-se em vários momentos sobre como proceder. Exemplo dessas situações foi a condução do exercício relativo à divisão silábica e a descrição de uma fotografia de Aveiro. Apenas nestes momentos a investigadora interveio dando resposta aos pedidos de colaboração do professor A.

Para além dos aspetos anteriores, foram detetadas algumas dificuldades no preenchimento do exercício relativo à cópia dos números presentes na fotografia do restaurante “Patoá”, pelo que o professor sugeriu a alteração da apresentação gráfica do enunciado.

Para além dos aspetos relacionados com o *layout* dos enunciados, que deverão ser otimizados numa versão melhorada, acrescenta-se uma outra justificação para algumas dificuldades na compreensão do que estava a ser pedido aos alunos. Com efeito, a ficha de leitura do poema “Encontrei uma palavra” é considerada no *Guião* uma atividade subsequente à realização de uma caminhada pela cidade. Esta desenvolve-se em torno de discussão inicial sobre a atividade dos linguistas, os cientistas das línguas, para depois se realizar uma saída às ruas da cidade para descobrir palavras inseridas num mapa linguístico da cidade, contando com a utilização das fotografias tiradas pelos alunos em diferentes locais. Assim, a leitura e análise do poema é apresentada como uma sugestão para dar continuidade à atividade anterior no contexto de sala de aula. A primeira atividade, de exploração e contacto com os textos da paisagem linguística, tem como intenção permitir aos alunos despertarem a sua memória em relação à presença de textos com os quais contactam diariamente e que vão sendo relegados para segundo plano do ponto de vista da atenção que lhes é prestada e do questionamento crítico que lhes é feito (*como se lê, o que é, para que serve, quem escreveu e/ou desenhou assim, por que está ali, por que surge daquela forma*). Para além disso, a caminhada exploratória na cidade tem como objetivo permitir aos alunos participar ativamente na recolha de dados fotográficos que se pretende que sejam organizados depois, em sala de aula, segundo critérios mais simples (lugares, preferência pessoal, proximidade da escola/casa). Esta estratégia associa-se também à compreensão da atividade científica e à reconfiguração das ideias das crianças sobre a figura do cientista.

4.12.2. Grupo “Um museu ao ar livre”, atividade “Um menu de muitas culturas”

A implementação da atividade selecionada pela professora B, responsável pela turma do 2.º ano de escolaridade, decorreu durante todo o tempo letivo dos dias 24, 27 e 28 de janeiro de 2014.

De uma forma geral, pode dizer-se que a professora B trabalhou na íntegra todos os objetivos e conteúdos identificados no *Guião Didático*, servindo-se dos materiais disponibilizados no *Guião* e de outros facultados pela investigadora nos dias da implementação (cartolinas, conchas de amêijoas, embalagens e latas de conserva tipicamente portuguesas e da região de Aveiro). Uma vez que esta proposta decorreu ao longo de três dias letivos completos, faz-se em baixo uma apresentação dos momentos que mais se destacaram em cada um dos dias da implementação, assim como de estratégias complementares introduzidas pela professora e o respetivo balanço sobre a adequação da atividade.

Dia 24 de janeiro

- A aula foi iniciada recordando a visita de estudo à “Ach Brito” realizada no dia anterior, mais concretamente, a professora recordou a língua que estava presente na embalagem dos sabonetes (o inglês);
- Neste seguimento, recordou também as embalagens da bolacha “Maria” que também tem diferentes línguas para poderem ser exportadas;
- Depois desta introdução, a professora iniciou o diálogo sobre a presença das línguas na cidade, questionando os alunos sobre o significado da expressão *paisagem linguística*;
- Simultaneamente mostrou as fotos selecionadas para esta atividade no quadro interativo; seguiu-se a discussão com a turma sobre as fotografias da paisagem linguística de Aveiro escolhidas para esta atividade, insistindo em tópicos como:
 - Identificação do tipo de comércio/atividade;
 - Identificação de letras e palavras;
 - Identificação das línguas presentes;
 - Discussão do significado das palavras escritas;

- Indicação de cores, símbolos e objetos que se destacam e sua relação com a produção de significados;
- Escolha e ordenação das línguas e sua possível explicação;
- Depois do intervalo da manhã, os alunos realizaram a Parte I da ficha de trabalho proposta no Guião;
- Para a realização do exercício 1, a professora optou por desenhar sete círculos no quadro representando os diferentes grupos de acordo com o país de origem dos pratos gastronómicos evidenciados pelas fotografias (“portuguesa, japonesa, indiana, italiana, brasileira, espanhola e chinesa”); os alunos copiaram e foram preenchendo os conjuntos na folha;
- Entretanto, os pais brasileiros de uma aluna visitaram a aula, trazendo para toda a turma um doce típico da região do Nordeste de onde são provenientes; os pais apresentaram-se, explicaram de onde veem, quais são os pratos típicos dessa região; a mãe da aluna escreveu no quadro os nomes de alguns pratos, alimentos típicos e a receita do “Bolo formigueiro” que trouxe; os alunos copiaram a receita; o pai contou ainda aos alunos que no Brasil a palavra “amêijoas” se designa “lambreta”;
- A professora fez a distinção entre alimentos e nomes de pratos gastronómicos;
- Depois de ter surgido uma dúvida nos alunos sobre as principais refeições do dia, a professora recordou este conteúdo;
- A Parte I da ficha foi retomada no tempo letivo da tarde;
- Para auxiliar a realização dos exercícios 6 e 7 a professora recordou o trabalho de publicidade que os alunos fizeram com uma imagem de mexilhões e mostrou as conchas das amêijoas, procurando também no *Google* e mostrando no quadro interativo algumas imagens;
- Propôs a realização dos exercícios 5 e 8 (consulta no dicionário e procura de técnicas de pesca da região) para tarefa de casa; para além disso, os alunos deveriam pensar numa receita a partir dos ingredientes presentes nos grupos.

Aquando da realização do exercício do dilema, a investigadora apercebeu-se de que seria importante estar expresso um pedido de justificação em ambas as questões, algo que foi revisto *a posteriori*.

Dia 27 de janeiro

- A professora complementou a correção da tarefa de casa mostrando uma embalagem de mexilhões escrita em diferentes línguas e procurando imagens de bacalhau e de bivalves na internet;
- Articulou a temática com as preocupações de cariz ambiental, alertando para as consequências da poluição nos mares e oceanos, dos perigos da sobrepesca e da desigualdade no acesso aos bens alimentares;
- Foram abordadas as diferentes profissões relacionadas com o tema e atividades em questão;
- Durante a elaboração (coletiva) da receita, a professora referiu:
 - medidas de massa e medidas de capacidade;
 - vocabulário comum no texto da receita (“a gosto”, “q.b.”, “ingredientes”, “preparação”, etc.)
- Seguiu-se a Parte II da atividade, “As conservas falantes” com o registo de provérbios relacionados com o mar/peixe, a procura da expressão “Bom Appetite” noutras línguas (francês, espanhol, italiano, alemão e inglês) e cujo resultado final se pode observar nas próximas imagens.



Desenho 5: provérbios na caixa de conserva



Desenho 6: “Bom apetite” em diferentes línguas na caixa de conserva

Dia 28 de janeiro

Neste dia os alunos apresentaram oralmente à turma as suas embalagens de conserva justificando a escolha das línguas que fizeram para integrar o rótulo. De deixar assinalado que, na sua maioria, os alunos escolheram o português por ser a língua que falam, o inglês por ser a língua mais falada, o espanhol porque a família também fala espanhol e o francês porque dizem gostar da língua e dos sons da língua. Esta última justificação é também utilizada no caso da preferência pelo inglês, pelo alemão e pelo espanhol.

No final das atividades a professora perguntou à turma o que mais tinha gostado ao longo dos três dias e o que tinham aprendido. Nas suas respostas, os alunos destacaram, sobretudo, a totalidade das atividades (“Eu gostei de tudo!”) ou de parte das atividades, como por exemplo, das línguas (“Adorei aprender línguas novas!”), da receita, da embalagem, do rótulo, do bolo brasileiro trazido pela mãe da colega de turma.

4.12.3. Grupo “Uma paisagem de língua portuguesa e de muitas outras”, atividade “Uma paisagem para ler escrever e falar”

- **Professora B (2.º ano de escolaridade)**

De recordar neste momento que a implementação de uma segunda atividade do *Guião Didático* resultou da iniciativa da professora do 2.º ano de escolaridade e decorreu durante todo o tempo letivo do dia 31 de janeiro, uma sexta-feira, com a devida autorização da professora para assistir e videografar a aula.

No que diz respeito à implementação da atividade “Uma paisagem para ler, escrever e falar” a professora optou por explorar somente a história “Achimpa”, seguindo a ficha de leitura dada no *Guião* (parte II) e a elaboração do marcador de livros. Todavia, e partindo dos temas e conteúdos explorados na história, esta professora foi estabelecendo ao longo do dia pontes para outros temas de diferentes áreas disciplinares que pretendia explorar naquela altura do ano com os alunos. Dado o valor destas possibilidades de articulação interdisciplinar, segue-se uma enumeração da condução da proposta didática com as estratégias adotadas de acordo com a sequência dada pela professora B:

- Antes de mostrar a capa do livro aos alunos, começou a aula dizendo aos alunos que iriam conhecer uma palavra nova, “achimpa”, e perguntou-lhes o que lhes fazia lembrar a palavra, escrevendo no quadro as ideias dos alunos (a título de exemplo, referiram que poderia significar um monstro, uma etnia, o nome de uma pessoa, “uma cor em estrangeiro”, o nome de um jornal, de uma revista, de um livro, o nome de um prato gastronómico);
- Depois de ouvir e registar no quadro as ideias dos alunos, a professora distribuiu a folha onde se encontrava a estrutura do marcador de livros para os alunos recortarem e, de seguida, pediu aos alunos para escreverem “Achimpa” no topo do cartão e desenharem aquilo que para eles podia significar a palavra, tendo em consideração a “chuva de ideias” prévia (ver desenho 8, cartão com desenho de “achimpa” com significado de “etnia”);
- No final do trabalho, os alunos apresentaram os seus desenhos e só depois deste momento a professora mostrou a capa do livro.

- Depois de mostrar a capa do livro aos alunos e a partir da contracapa do livro, a professora perguntou aos alunos o que é que se faz numa Biblioteca, referindo que é uma Instituição (note-se que os alunos estavam a aprender em Estudo do Meio as Instituições), que há vários tipos de Biblioteca e perguntando como é que se podem ordenar e organizar os livros neste espaço;
- De seguida mostrou a 1.^a página da história, com prédios, e pergunta aos alunos o que é que aquela ilustração pode representar. Aproveitou as respostas dos alunos para fazer a distinção entre aldeia e cidade;
- A professora leu a história em voz alta; e na página com uma ilustração de várias livrarias perguntou aos alunos se conheciam alguma livraria em Aveiro (os alunos só apresentaram o nome de uma livraria da cidade situada num centro comercial);
- Depois do intervalo da manhã, professora pediu aos alunos para recordarem qual a outra palavra que é referida na história e qual o seu significado (a palavra em questão era “perlinço”);
- A professora utilizou também a ilustração com um jornal e perguntou aos alunos o que era, recordando os diferentes meios de comunicação sociais e os pessoais;
- Na página da ilustração alusiva às várias livrarias em diferentes locais do mundo, perguntou aos alunos se conheciam alguma palavra dado que surgem palavras em português e noutras línguas;
- Distribuiu a ficha de leitura da história disponível no *Guião*, tendo sido elaborada coletivamente e as respostas anotadas no quadro pela professora e depois copiadas pelos alunos para a ficha;
- Discutiu ainda com alunos evoluções de palavras na língua portuguesa, lembrando que, no tempo dos seus pais, algumas palavras se escreviam de forma diferente, utilizando expressões mais formais e com palavras muito parecidas com o latim e perguntou aos alunos qual a instituição onde ainda hoje podemos ler uma expressão em latim.
- No tempo letivo da tarde, após os alunos terminarem a elaboração da ficha, a professora distribuiu novamente o marcador de livros e pediu aos alunos para desenharem a sua parte favorita da história no outro lado do marcador (ver desenhos 7 e 8);



Desenho 7: desenhos do marcador de livros com base na história “Achimpa”



Desenho 8: desenhos do marcador de livros com base na história “Achimpa”

- Seguiu-se no horário o tempo letivo da Matemática, pelo que, e partindo da expressão “tempo dos afonsinhos” utilizada na história “Achimpa”, a professora introduziu a noção de tempo cronológico, recordando diferentes tempos – estações do ano, mês, semana, hora, 24 horas, noite/dia – e os instrumentos de medição do tempo, atuais e antigos, dando também o exemplo da utilização dos relógios de Sol;
- Paralelamente, associou a medição do tempo à utilização de expressões idiomáticas como “tempo dos afonsinhos” e também aos advérbios “ontem”, “antigamente”, o tempo de hoje e de amanhã (importa referir que neste momento um aluno lembrou que uma colega de turma, oriunda do Brasil, também teve que se adaptar às diferenças horárias quando chegou a Portugal);

- Os alunos completaram um exercício sobre a medição do tempo no manual de Matemática;
- A professora pediu aos alunos para pensarem em expressões/provérbios relacionados com o tempo;
- Alguns momentos antes do final do dia letivo e a propósito da “Língua do mês” russo, a mãe de um aluno de origem russa veio à sala de aula conversar sobre a Rússia, trazendo imagens em papel para aos alunos observarem; falou sobre vários temas (a capital, a língua, a moeda, o clima, os locais de interesse para visitar, as tradições gastronómicas, as matrioskas, o teatro Bolshoi, as fronteiras, os instrumentos musicais, o Natal ortodoxo); trouxe ainda duas especialidades gastronómicas típicas da Rússia, explicando que uma delas faz parte da tradição de, no mês de fevereiro, quando se oferecerem doces (crepes) durante uma semana a outras pessoas.

- **Professora C (3.º ano de escolaridade)**

A implementação desta atividade decorreu ao longo de várias horas letivas, repartindo-se por diferentes dias. No primeiro dia, 14 de janeiro de 2014, a implementação realizou-se entre as 9 e as 12 horas; no dia 15 de janeiro, das 9 às 12 horas e, no tempo letivo da tarde, das 15 às 16 horas; por fim, no dia 16 de janeiro, das 9 às 12 horas.

A professora C optou por implementar integralmente a proposta “Uma paisagem para ler escrever e falar”, realizando com os seus alunos a atividade inicial de observação e análise de um conjunto de fotografias da paisagem linguística de Aveiro, seguida da proposta didática com base na história “Achimpa”, tal como consta no Guião.

Com base nas observações da investigadora e na leitura da “*Folha de notas e observações*”, enumeram-se seguidamente as principais estratégias e momentos relativos à forma como foi conduzida esta proposta ao longo dos três dias.

De salientar que, antes do primeiro dia de implementação, a professora decidiu, por opção própria, fazer uma apresentação da colaboração que estava a realizar com a presente investigação, dando a conhecer a expressão *paisagem linguística* aos seus alunos do seguinte modo:

- Analisou a expressão “paisagem linguística de Aveiro”, escrevendo-a no quadro e explicando cada uma das três palavras da seguinte forma: paisagem – “o que vejo”; linguística – “línguas de outros países”; Aveiro – “na cidade de Aveiro”;
- Simultaneamente recorreu à estratégia “chuva de ideias” para ficar a conhecer quais as representações dos alunos sobre a expressão *paisagem linguística*, tendo registado como ideias principais:
 - a associação que os alunos fizeram a símbolos/objetos de outros países, nomeadamente, a Torre *Eiffel*, a alimentos como os croissants, e a matrículas de carros estrangeiros;
 - a alusão a pessoas, turistas e estrangeiros;
 - a referência a frases que existiam nas lojas e nas ementas dos restaurantes escritas em outras línguas.

Dia 14 de janeiro

- A professora projetou no quadro interativo o conjunto de fotografias da paisagem linguística disponíveis no *Guião* e conduziu uma discussão com a turma sobre cada uma das imagens, ouvindo as várias leituras que os alunos faziam.

Neste dia destaca-se que os alunos manifestaram muito entusiasmo ao reconhecerem locais por onde já tinham passado. Alguns alunos tiveram dificuldade em associar o símbolo ;) a um sorriso, dizendo mesmo “Mas não parece nada.” Para além disso, ao lerem o nome da loja “Factos & Fatos” os alunos afirmaram que tinham algumas dificuldades em explicar o significado de “factos”, dizendo “Eu não sei bem explicar o que são factos. São coisas que se diziam antigamente.”; ou “É uma palavra antiga. Refere-se a antigamente”, aludindo ao acordo ortográfico.

Os alunos apresentaram várias possibilidades para o significado dos nomes das lojas, sobretudo na loja russa, na loja “LEV”, na livraria “Gigões e Anantes”. A propósito da loja russa, a professora pediu a uma aluna para perguntar à sua mãe, de origem russa, o nome e o tipo de produtos que se vendem naquela loja, trazendo no dia seguinte essa informação para partilhar com a turma.

Depois de cerca de 50 minutos decorridos em torno da análise de fotografias, os alunos preencheram a ficha “Uma paisagem para ler, escrever e falar”, com exceção do

exercício 2 que, de acordo com a professora C, seria realizado mais tarde dado que ainda não tinham sido abordados todos os conteúdos gramaticais lá contidos. Os alunos demonstraram mais dificuldade em realizar o exercício 5.1, criação de jogos de palavras, e o 5.2. relativo à construção de uma quadra. A explicação atribuída pela professora sobre esta dificuldade relaciona-se com o facto de os alunos estarem habituados a que lhes sejam dadas previamente as palavras ou pelo professor ou pelos manuais para que construam frases ou poemas. Relativamente à duração total da atividade, esta demorou mais tempo do que o inicialmente previsto, algo que se verificou na realização das atividades nos dias seguintes.

A professora destacou na sua reflexão que esta atividade tinha posto em evidência conteúdos do Estudo do Meio, servindo de motivação para explorar temas como o comércio local, permitindo também “proporcionar a interdisciplinaridade sempre motivacional e enriquecedora”. De forma complementar, a professora C anunciou que iria realizar uma visita à livraria retratada no exercício, solicitando a esta mesma livraria a narração da história “Achimpa” e aproveitando também para explorar a diversidade do comércio da rua onde se localiza este espaço.

Na reflexão que fez da implementação desta proposta a professora escreveu que

“Todos os alunos gostaram da atividade pela originalidade e novidade em si fora do contexto normal de trabalho escolar: visualização de fotos de montras de comércio diferentes, no quadro interativo. O uso deste método sempre origina mais motivação.”

Acrescentou, além disso, um dado muito importante relativamente ao impacto da atividade nos alunos menos participativos da turma, referindo que “as ideias diversas dadas pelas crianças também foram enriquecedoras dando a possibilidade crítica àquelas mais tímidas e menos participativas”, participação que a deixou surpresa.

Dia 15 de janeiro

- A aula tem início com a participação da aluna que tinha a tarefa de perguntar à mãe o nome e tipo de produtos que se vendiam na loja russa;
- A professora explora a capa do livro “Achimpa” e propõe aos alunos que escrevam no caderno diário uma frase sobre o que pensam do conteúdo do livro.

De referir que a questão 5 foi explorada coletivamente dado que os alunos ainda não tinham aprofundado os graus dos adjetivos. O mesmo sucedeu com a questão 6, sobre a ilustração do elétrico, uma vez que só existia um exemplar do livro fornecido pela investigadora.

- Foi explorado o significado da interjeição “abrenúncio” e da expressão idiomática “tempo dos afonsinhos”;
 - Depois das 15:30, os alunos realizaram o desenho do marcador de livros;
 - Por considerar que “na aula não é facilmente exequível” realizarem-se pesquisas no computador, a professora optou por deixar a Parte I da ficha (pesquisa sobre a origem da palavra “alfarrabista” e sobre as livrarias do mundo) para tarefa de casa acreditando que, desta forma, todos poderiam fazer a pesquisa na internet.
- As respostas dos alunos seriam exploradas na aula seguinte.

No final da realização de todas as atividades, a professora, em conjunto com os seus alunos, propôs dar continuidade à proposta nos dias subsequentes indicando outras atividades como:

- Imaginar e escrever um outro fim para a história “Achimpa”;
- Aplicar a palavra “achimpa” noutros contextos e escrever frases com ela;
- Escrever uma outra história com a palavra descoberta no final (“perlinço”);
- Fazer o resumo da história “Achimpa” como tarefa de casa.

Na reflexão da “*Folha de notas e observações*” a professora C escreve ainda que “Os alunos revelaram muito interesse e espanto pelo título (desconhecido) e conteúdo da história”. Para além disso, “aprenderam que existem muitas classes de palavras que eles desconheciam (...)”.

Dia 16 de janeiro

- A professora começou a aula com a correção da tarefa que tinha ficado para trabalho de casa relativa à pesquisa da origem da palavra “alfarrabista” e de outras de origem árabe, assim como a identificação dos países onde se localizam as livrarias e alfarrabistas e as línguas em que estavam escritas as palavras das montras das diferentes livrarias ilustradas na história;

- Procedeu-se à identificação de semelhanças e diferenças na palavra “livro” e “livraria” nas várias línguas presentes na ilustração.

No seu balanço do dia a professora considerou que “A exploração oral sobre a importância das várias línguas existentes e referidas no livro/livrarias foi muito rica.” Completou ainda a importância desta atividade relacionando com o facto de que alguns alunos “ (...) vivenciaram e partilharam experiências sobre línguas e outras culturas (...)”, o que, na sua opinião, “ (...) valoriza os colegas”.

Não sendo nosso intuito comparar a condução desta atividade pela professora B e pela professora C, focamo-nos nas possibilidades que oferece a própria atividade de base. Pelo observado, “Uma paisagem para ler, escrever e falar” é possível ser explorada em diferentes anos de escolaridade, fazendo as devidas adaptações em função das aprendizagens que se esperam dos alunos, das suas competências no momento de realização daquela e dos conteúdos que se pretendam abordar com maior ou menor profundidade. Efetivamente, esta foi uma preocupação central do *Guião Didático*, conceber atividades que possam ser utilizadas por professores de diferentes anos de escolaridade e que sejam permeáveis a adaptações como aquelas que se verificaram nas implementações do 2.º e do 3.º ano.

A principal limitação a apontar nesta atividade foi o facto de só existir um exemplar da história “Achimpa”, limitação que não foi apontada pela professora do 2.º ano, uma vez que optou por fazer toda a ficha de leitura coletivamente, mas foi sublinhada pela professora do 3.º ano que viu vantagens na consulta individual da história para completar as atividades.

4.12.4. Grupo “Os pequenos autores da paisagem linguística”, atividade “Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade”

Esta atividade decorreu no dia 29 de janeiro entre as 9 às 10:30 horas. A professora D acabou por seguir o plano proposta no *Guião Didático*, não introduzindo alterações à atividade. Começou por explorar as fotografias presentes na notícia e foi ouvindo os comentários que os alunos faziam. Para além disso, recordou o texto da notícia pedindo

aos alunos para identificarem as várias partes deste tipo de texto a partir das sugestões de exploração constantes do *Guião*. Note-se que esta atividade é considerada no *Guião* uma atividade introdutória do grupo “Os pequenos autores da paisagem linguística”, devido à complexidade das tarefas solicitadas aos alunos e que os preparam para a realização das atividades seguintes. De sublinhar que a exploração da notícia, tal como surge no *Guião*, reveste-se de estratégias de promoção de capacidades de pensamento crítico que, se não têm sido consideradas ao longo da escolaridade, podem revelar-se exigentes para os alunos. Este terá sido o motivo pelo qual a professora da turma se mostrou surpreendida com a superficialidade com que os alunos trataram o tema e as respostas dadas na ficha de registo, como veremos na análise ao questionário final de apreciação do *Guião*. Com efeito, a professora D refere na sua reflexão do dia que “na parte escrita, no geral, surpreenderam-me pela negativa. Responderam às questões tratando os assuntos muito superficialmente”, considerando que a turma teve um melhor desempenho na parte oral, dado que “foram muito participativos, criativos”.

Independentemente do grau de exigência, as estratégias utilizadas nesta atividade fazem sentido mesmo num primeiro contacto com este tipo de abordagem e atividade pode, por conseguinte, tal como é indicado no *Guião Didático*, ser realizada de forma isolada em relação às demais.

Assim, é possível neste caso indicar as principais dificuldades sentidas pelos alunos na realização da atividade e que surgem sobretudo na identificação e distinção entre factos, assuntos e problemas, na caracterização de um problema (nomeadamente na diferença entre agravar e tornar visível) e na argumentação/justificação de posições tomadas.

4.13 Representações dos professores participantes sobre o potencial educativo da paisagem linguística e sobre o *Guião Didático* após a sua implementação

Nesta secção apresentam-se as representações finais dos professores relativamente ao *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*” e ao valor educativo da paisagem linguística. A leitura do questionário final preenchido pelos quatro professores que colaboraram na validação do *Guião Didático* veio confirmar as conversas informais tidas ao longo dos vários dias de implementação. Para proceder à análise das respostas

dadas pelos professores agruparam-se as questões do questionário final, indicadas entre parênteses, de acordo com os seguintes objetivos:

- a) Detetar a existência de mudanças nas representações dos professores acerca do papel /função das línguas na sociedade, nomeadamente na paisagem urbana e na paisagem escolar, comparando as respostas dadas em Q1 e em Q2 (1, 2, 3);
- b) Conhecer o que pensam os professores da estratégia “A língua do mês”, compreender se e de que forma foi integrada nas práticas pedagógicas e que impactos teve nos alunos e nos encarregados de educação (grupo 4);
- c) Identificar as formas de integração curricular das atividades do *Guião*, as alterações introduzidas em função das necessidades de cada ano de escolaridade, as possibilidades de prolongamento das propostas didáticas e/ou de desenvolvimento de outras atividades posteriores a partir do *Guião* (5, 6, 7);
- d) Conhecer a avaliação do potencial educativo da paisagem linguística após a implementação e validação do *Guião Didático*, conhecer as aprendizagens efetuadas, bem como apurar o balanço que os professores fazem da atividade que implementaram (8, 9, 11);
- e) Conhecer a apreciação final e global do *Guião Didático* (10, 12);
- f) Identificar a possibilidade de existência de desenvolvimento profissional a partir da experiência de implementação e validação do *Guião Didático* (13).

Começamos pelo primeiro **objetivo a)** que compreende as questões 1, 2 e 3.

Recordando as respostas dadas no questionário inicial à questão sobre quais as línguas que devem figurar no espaço público de uma cidade como Aveiro, os quatro professores indicaram o inglês. Esta escolha comum manteve-se no questionário final. No entanto, começam a surgir algumas diferenças na indicação de outra língua cuja presença é considerada importante no espaço público.

A professora B foi a única dos quatro professores que manteve a sua resposta do primeiro para o segundo questionário, inglês e espanhol.

No questionário inicial a professora D tinha apontado o mandarim e o russo, justificados pelas comunidades imigrantes falantes dessas línguas na cidade. No questionário final indicou apenas o inglês.

Por seu lado, a professora C que havia indicado o inglês, o espanhol e o mandarim inicialmente, suprime agora a necessidade da presença do mandarim no espaço público da cidade.

Já o professor A acrescentou o espanhol no questionário final ao português e inglês que tinha indicado inicialmente.

No que diz respeito ao objetivo de perceber se existiram mudanças nas respostas dos professores relativamente às línguas da paisagem linguística escolar, a professora B é a única que mantém a mesma opinião, indicando a língua inglesa e o espanhol.

Já a professora C altera a sua resposta, referindo agora apenas o inglês e omitindo o espanhol que tinha mencionado no questionário inicial. Na sua justificação a professora do 3.º ano explica que a presença do inglês na paisagem educativa é importante por ser “uma necessidade imperiosa, no mundo, de falar fluentemente esta língua como meio de comunicação básico” (professora C). No questionário não se conseguiu apurar o motivo pelo qual não referiu novamente o espanhol, ainda que se perceba que seja uma língua considerada tão importante como o inglês para fazer parte da paisagem linguística da cidade de Aveiro.

Outra alteração está patente na resposta dada pela professora D que, no questionário inicial, referiu que era importante que estivessem presentes “todas as línguas faladas pelos alunos da escola (não portugueses)”, considerando que “assim mais facilmente se integram no grupo”. Note-se que nesta resposta parece não estar clara a ideia de que poderão existir alunos portugueses falantes de outras línguas devido, por exemplo, à circunstância de um ou ambos os pais terem vindo de outros locais que não Portugal e serem falantes de outras línguas que tenham ensinado aos seus filhos. No questionário final esta professora do 4.º ano de escolaridade escreve que o português e o inglês são línguas importantes para a paisagem educativa escolar.

Também o professor do 1.º ano introduz alterações à sua resposta. No questionário inicial tinha considerado, tal como a professora D, que era importante estarem presentes “todas as línguas de todos os alunos” (professor A). No questionário final acrescenta à sua resposta o português e “o inglês uma vez que é já uma língua presente nas escolas do 1.º ciclo dada a sua implementação através das atividades de enriquecimento curricular” (professor A). Importa referir que a partir do ano letivo 2015/2016 o inglês passou a integrar o currículo do 1.º CEB.

Assim, repara-se que apenas a professora B aponta a importância das mesmas línguas para constarem quer no espaço público de Aveiro quer na paisagem educativa do espaço escolar.

A leitura destes dados relativos ao questionário final confirma a ideia com que ficámos num primeiro momento com o questionário inicial. Importa sensibilizar os professores para a importância da valorização das línguas dos alunos e das suas famílias através da sua integração nas atividades letivas e na paisagem linguística da escola. Por outro lado, existiu uma reconfiguração das opções linguísticas de alguns dos professores relativas às línguas presentes no espaço público, tendo atribuído mais importância a umas do que a outras que haviam sido indicadas inicialmente. Estas alterações e afirmações levam-nos a acreditar que o contacto com exemplos concretos de paisagem linguística dados no *Guião Didático* e com a intervenção na paisagem linguística da escola terá influenciado as suas respostas, tendo resultado em três ideias das quais apenas a primeira é comum a todos:

- o inglês como a língua mencionada quer para a paisagem da cidade quer para a paisagem da escola;
- as opções linguísticas que se mantêm inalteradas do questionário inicial para o final e que igualam a importância da existência das mesmas línguas quer no espaço público urbano quer na escola, prevalecendo o inglês e o espanhol;
- a redução do número de línguas quer da paisagem urbana quer da paisagem da escola, reafirmando o inglês em ambas as paisagens e eliminando o mandarim e o russo da paisagem da cidade e o espanhol e as línguas dos alunos da paisagem da escola;
- o aumento do número de línguas a constar na paisagem da cidade e na paisagem da escola, acrescentando no caso da primeira o espanhol e no caso da segunda o português e o inglês.

Deste modo, para além da sensibilização para o valor educativo que a planificação da paisagem linguística da escola pode ter, importa sensibilizar os professores, enquanto cidadãos e educadores, para a importância que as línguas visíveis no espaço público têm nos tempos que se vivem, estabelecendo pontes com os valores democráticos e da liberdade, com a promoção da paz, com a promoção da participação cívica e de vivências e contactos multiculturais dentro da cidade.

O **objetivo b)** relaciona-se com a estratégia “A língua do mês”, dizendo respeito a todas as sub-questões do grupo 4 com as quais se pretende conhecer o que pensam os

professores sobre aquela estratégia, compreender se e de que forma foi integrada nas práticas pedagógicas e que impactos teve nos alunos/encarregados de educação.

Aqui os professores manifestaram globalmente uma apreciação positiva da estratégia, como se pode ler nos excertos seguintes:

(...) despertou a curiosidade dos alunos relativamente à existência de outras línguas e culturas (...). Foi ainda mais interessante quando os alunos se aperceberam que na sua escola, ou até mesmo na sua turma, existem colegas falantes dessas línguas ou com origem nos países onde se falam essas línguas. (Professor A)

Gostei bastante e acho-a pertinente pois ensina e incentiva para línguas diferentes. (Professora B)

Foi uma iniciativa que depois de explorada resultou muito bem. As crianças mostraram muito interesse em aprenderem e aplicarem as palavras apresentadas nas várias línguas. As crianças cuja língua materna era a língua do mês sentiam-se mais integradas e participativas na escola ajudando os colegas a ler devidamente as palavras expostas e outras que elas nos iam mostrando. (Professora D)

Das vantagens educativas da estratégia “A língua do mês” que foram evidenciadas por estes três professores após três meses de contacto e integração nas práticas pedagógicas, destaca-se a sua utilidade e contributo para:

- Despertar a curiosidade e interesse dos alunos por outras línguas e culturas;
- Incentivar e contribuir para a aprendizagem de línguas;
- Integrar crianças falantes de outras línguas que não o português;
- Fomentar a participação de crianças com outras línguas maternas nas atividades escolares e na interação com os colegas;
- Tornar os alunos mais sensíveis ao facto de terem colegas na sua turma que falam outras línguas;
- Estimular o gosto pela leitura e auxiliar o processo de aprendizagem da leitura (como veremos à frente no caso dos alunos do 1.º ano de escolaridade).

Note-se que a integração da “Língua do mês” nas práticas pedagógicas foi ocorrendo, sobretudo, oralmente, em situações de diálogo no decorrer das aulas, centrando-se na descoberta de novas palavras e na comparação com outras situações que encontram na cidade. Assim, o diálogo e reflexão foram sublinhados pela professora do 2.º ano, e a participação dos alunos falantes de determinada “Língua do mês” auxiliando os colegas da turma a conhecer o significado e a forma como se leem as palavras evidenciados pela

professora do 4.º ano. Por seu lado, o professor do 1.º ano faz referência a ajudar os alunos a ler e descobrir as palavras escritas em português e a sua correspondência na “Língua do mês”:

Relativamente às outras línguas do mês muitas vezes o trabalho desenvolvido com os alunos foi simplesmente de satisfação da curiosidade dos alunos em saber como se dizia e escrevia uma determinada palavra na língua do mês (Professor A).

No caso da professora do 3.º ano, esta acabou por não integrar a “Língua do mês” no decorrer as aulas, alegando, sobretudo, ao facto de os alunos não terem trazido questões sobre as diferentes línguas que se tornaram visíveis na paisagem da escola. A professora contou que os alunos da sua turma “não deram muita importância às palavras afixadas nos pátios” (Professora C).

Quanto aos impactos que a estratégia teve nos alunos, o professor A e as professoras B e D destacaram a curiosidade, o gosto e a satisfação das crianças ao descobrirem o significado de uma palavra, o estímulo ao diálogo entre os alunos sobre as palavras escritas noutras línguas, como podemos ler nos excertos que se seguem:

(...) o que mais os impressionou foram os caracteres chineses pela sua complexidade. Talvez por esta ter sido, da minha parte, a língua mais abordada muitos alunos mencionaram nos seus questionários que o mandarim tinha sido a língua de que mais gostaram. (Professor A)

Os alunos mostravam-se sempre curiosos em saber qual a língua que estava exposta e quais as palavras e o seu significado. Em diversas situações os alunos apesar das dificuldades de leitura do Português (alunos do primeiro ano que se encontravam no início da aprendizagem do mecanismo da leitura) tentavam ler as placas quer na língua portuguesa quer nas outras línguas. (Professor A)

De curiosidade e diálogo entre eles, mesmo durante o intervalo. (Professora B)

Os alunos reagiram muito bem revelando bastante interesse em explorar a paisagem linguística que iam observando no espaço (...). (Professora D)

Como deixa antever a resposta anterior da professora C, esta refere que relativamente ao impacto da estratégia nos alunos e encarregados de educação, não ter existido qualquer *feedback*: “Não houve nenhum feedback de ambos” (Professora C).

Seguidamente, considera-se o **objetivo exposto em c)**, identificar as formas de integração curricular do *Guião Didático*, as alterações introduzidas em função das

necessidades de cada ano de escolaridade, as possibilidades de prolongamento das propostas didáticas e/ou de desenvolvimento de outras atividades posteriores a partir deste recurso educativo.

Quanto à identificação dos indicadores relativos a alterações e/ou possibilidades de prolongamento, já se descreveu detalhadamente atrás, na apresentação da forma como cada professor implementou a(s) atividade(s) que selecionou, o que foi sugerido e reformulado pelos professores e/ou pela investigadora. Destas alterações, destaca-se a criação da “opção C” para o 1.º ano de escolaridade e da passagem de algumas questões da atividade “Um menu de muitas culturas” e da ficha de leitura “Achimpa” para tarefas de casa. Para além disso, há a registar apenas a continuidade que a professora e alunos do 3.º ano deram à atividade, escrevendo um novo final para a história, aplicando a palavra “achimpa” noutros contextos, escrevendo uma outra história com a palavra “perlinço” e redigindo um resumo da história “Achimpa” como tarefa de casa. Também de referir a opção da professora B em realizar coletivamente, em grande grupo, a ficha de leitura de “Achimpa”.

Mais tarde, através da folha de caracterização da turma, ficou-se a saber que a professora D realizou uma visita de estudo à Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro seguida de um passeio de moliceiro na ria de Aveiro, o que permitiu recordar a atividade da notícia “Há uma cidade fantasma às portas de Aveiro”. Segundo registou a professora, ao passarem pelo local retratado na notícia os alunos fizeram comentários sobre a paisagem urbana recordando a atividade.

Resta agora apresentar a forma como foi inserida a atividade na programação semanal/mensal de cada turma, destacando as opções feitas por cada professor relativamente a áreas, temas e conteúdos que pretendiam trabalhar por sugestão ou articulação com o descrito nas atividades do *Guião* (cf. no *Guião Didático* os objetivos e os conteúdos de cada uma das quatro atividades escolhidas).

Atividades do <i>Guião Didático</i>	Integração curricular no momento da implementação/validação
Ficha de leitura “Encontrei uma palavra” – opção A e C (1.º ano)	Português Texto poético Leitura e escrita: a letra e a palavra; letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita Matemática A dezena (introdução)

	<p>Expressão Plástica</p> <p>Comunicação visual e elementos da forma; técnicas de expressão (desenho a partir de temas sugeridos)</p>
<p>“Um menu de muitas culturas” (2.º ano)</p>	<p>Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e TIC</p> <p>Visita de estudo à “Ach Brito” (articulação com as línguas presentes nas embalagens dos sabonetes)</p> <p>Sustentabilidade: a sobrepesca e a poluição ambiental marítima</p> <p>Pesquisa autónoma na internet</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Comunicação visual e elementos da forma; técnicas de expressão (desenho a partir de temas sugeridos)</p>
<p>“Uma paisagem para ler, escrever e falar” (2.º e 3.º ano)</p>	<p>Matemática (2.º ano)</p> <p>Medição do tempo/tempo cronológico: instrumentos de medição do tempo, meses do ano, ano, semana, dia/noite, hora, 24 horas (introdução)</p> <p>Português (2.º ano)</p> <p>A língua portuguesa: evolução da língua ao longo do tempo e expressões idiomáticas</p> <p>Estudo do Meio (2.º ano)</p> <p>Meios de comunicação pessoais e sociais (revisão)</p> <p>Instituições (revisão)</p> <p>Português e TIC (3.º ano)</p> <p>Formação de palavras</p> <p>Classes de palavras e sua flexão: nome próprio/comum, verbo, determinante/pronome, interjeição, graus dos adjetivos (introdução)</p> <p>Pesquisa autónoma utilizando a internet</p> <p>Expressão Plástica (3.º ano)</p> <p>Comunicação visual e elementos da forma; técnicas de expressão (desenho a partir de temas sugeridos)</p>
<p>“Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade” (4.º ano)</p>	<p>Português</p> <p>Tipos e géneros textuais: a notícia (revisão)</p> <p>Funções da linguagem: distinguir facto de opinião; informação implícita e explícita; causa-efeito (introdução)</p> <p>Estudo do Meio e Educação para a Cidadania</p> <p>O passado e o presente do meio local</p> <p>Qualidade do meio ambiente urbano</p>
<p>“Língua do Mês”</p>	<p>Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e TIC (Oferta Complementar, transversal; 2.º ano)</p> <p>Envolvimento da família: participação em atividades na sala de aula no âmbito da “Língua do mês” (russo)</p>

Quadro 9: integração curricular das atividades do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* no momento da sua implementação e validação

Note-se que aqui se listaram apenas as áreas e os conteúdos que os professores consideraram adequados para, naquele momento do ano letivo, inserirem e utilizarem a atividade escolhida, tendo sido articulados com os objetivos das propostas do *Guião*. Isto significa naturalmente que as atividades desenvolvidas noutras alturas do ano letivo poderiam ser articuladas com outros conteúdos ou temas, ainda que, de uma forma global, se centrem naqueles que são identificados e propostos no *Guião Didático*.

Segue-se o **objetivo d)** com o qual se pretende conhecer qual a avaliação do potencial educativo da paisagem linguística feita pelos professores após a implementação e validação de atividades do *Guião Didático*, destacando as aprendizagens efetuadas pelos alunos e o balanço que os professores fazem da atividade implementada (8, 9, 11). Os professores consideraram unanimemente que os alunos efetuaram aprendizagens decorrentes da atividade do *Guião*. De forma concreta, foram destacadas aprendizagens efetuadas a partir das quatro atividades selecionadas nas áreas do Português, Estudo do Meio, Educação para a Cidadania e Expressão Plástica.

A professora B referiu que “Efetuaram aprendizagens globais, embora de uma forma mais efetiva no Português e Educação para a Cidadania”. Da opinião desta professora sobressai a ausência da referência ao Estudo do Meio, dado que a primeira atividade que realizou, “Um menu de muitas culturas”, partia desta área para estabelecer ligações com outras, como o Português (por exemplo, os provérbios, tipo e género textual da receita), a Matemática (por exemplo, a planificação da caixa-embalagem), a Expressão Plástica (por exemplo, a ilustração da embalagem, o desenho das espécies marinhas), e ainda as TIC (por exemplo, a realização de um trabalho de pesquisa na internet como tarefa de casa sobre a atividade piscatória no meio local).

A professora C enumera as áreas disciplinares de Português e de Estudo do Meio. No caso do professor A e da professora D, para além de mencionarem as áreas, explicitam também os conteúdos e especificam o desenvolvimento de capacidades:

Os alunos efetuaram novas aprendizagens e consolidaram também algumas aprendizagens nas diversas áreas. Na área de português durante a realização das atividades os alunos desenvolveram novas capacidades de leitura e de escrita. Na área de estudo do meio os alunos tomaram consciência para a existência de outras culturas. Na área de expressão plástica os alunos aprenderam a associar imagens e palavras (neste momento é mais frequente encontrar desenhos elaborados pelos alunos acompanhados de palavras) (Professor A).

Saber ler e interpretar o que lê; saber justificar devidamente as várias opiniões que apresentem; desenvolver a oralidade e a escrita – Português.
Saber preservar o nosso meio ambiente; saber o passado e o presente do que nos rodeia e apresentar soluções, muito bem argumentadas para um futuro melhor – Estudo do Meio (Professora D).

De notar também a ausência da referência à Matemática por parte do professor A apesar de na atividade preparada se ter inserido a exploração da *dezena* e do *número 10*, sabendo que seria um conteúdo que os alunos iriam trabalhar naquela semana.

Na leitura das respostas à questão 8.2, ficaram-se a conhecer alguns dos impactos das atividades nos alunos através das vozes dos seus professores e da leitura que fizeram aos questionários finais dos alunos. Assim, obtiveram-se informações sobre aquilo que os professores consideraram mais significativo nas respostas dos alunos ao questionário final e, de modo simultâneo, aquilo que os tinha surpreendido mais.

Apesar de o professor A salientar alguma dificuldade na compreensão do que era proposto, devido a tratar-se de alunos a desenvolver a capacidade de leitura, facto ao qual se juntaram outras questões de domínio comportamental, deixa registado que

Os comentários feitos pelos alunos são reveladores de alguma curiosidade que os mesmos manifestaram perante as atividades e iniciativas inseridas na implementação do Guião Didático (...) (Professor A).

Por outro lado, a professora do 2.º ano de escolaridade ficou surpreendida com “O vocábulo “aprender” nas suas respostas” e também pelo facto de os alunos terem mencionado “línguas e culturas”.

A professora do 3.º ano manifestou o seu agrado pelos alunos estarem despertos para as línguas:

“Fiquei feliz por ver que eles estão despertos para as línguas e a importância de as conhecer, falar num novo Mundo de que eles se dão conta de pertencerem (Professora C).

No caso da professora D, esta volta a destacar, com preocupação, a ausência de respostas bem fundamentadas dado tratar-se de alunos do 4.º ano:

Surpreendeu-me o facto de justificarem com superficialidade os seus pontos de vista sobre o tema em estudo. (Professora D)

Esta dificuldade ficou de resto patente no tipo de dúvidas e dificuldades que os alunos sentiram na atividade que realizaram, mais concretamente na compreensão da distinção entre facto, assunto e problema e também quando se lhes pediu para justificarem e apresentarem argumentos para posições tomadas.

Quando se pediu aos professores o balanço que faziam da(s) atividade(s) que implementaram, as opiniões voltam a ser unânimes e todos os professores descrevem de forma positiva a(s) atividade(s) escolhida(s), como se pode ler abaixo:

O balanço é positivo apesar das dificuldades sentidas na implementação das atividades. As atividades propostas foram bastante interessantes mas nem sempre os alunos corresponderam, manifestando em alguns casos pouco empenho na realização das mesmas. A turma apresenta alguns problemas ao nível das atitudes e valores e nem sempre foi possível motivar as crianças para as atividades (Professor A).

O balanço é positivo pois foram tarefas diferentes que proporcionaram reflexões importantes (Professora B).

Muitíssimo positivo (Professora C).

A atividade foi muito enriquecedora, de um modo transversal, no processo das aprendizagens das crianças (Professora D).

De explicar que o professor A frisou as questões comportamentais da turma com as quais se vinha a deparar desde o início do ano letivo e que acabaram por interferir na concentração de alguns alunos durante a execução das tarefas e na compreensão daquilo que lhes era proposto, obrigando o professor a repetir variadas vezes a leitura e a explicação dos enunciados dos exercícios, e a advertir os alunos perante comportamentos e posturas considerados menos adequados. Apenas é feita referência a estes constrangimentos comentados pelo professor A na medida em que o balanço feito continua a ser positivo, e os alunos conseguiram realizar as atividades plenamente.

Por fim, e de forma a identificar a avaliação do potencial educativo da paisagem linguística atribuído pelos professores após a utilização do *Guião Didático*, perguntou-se diretamente aos professores como avaliavam este potencial (questão 11). Certamente, todas as questões que o **objetivo f)** engloba – e a sua articulação com o **objetivo b)** – se direcionam para a compreensão do valor educativo da paisagem linguística através da identificação de aprendizagens efetuadas, impactos sentidos nos alunos e as reações destes às atividades que realizaram.

Assim, obtiveram-se as seguintes avaliações do potencial educativo da paisagem linguística:

(...) pode ser uma boa ferramenta que facilmente se pode articular com diversos conteúdos das várias áreas curriculares do primeiro ciclo, podendo ser muitas vezes facilitadora da aquisição de novas competências por parte dos alunos. (Professor A)

Muito útil pela diversidade de atividades. (Professora B)

De muito interesse pedagógico e cultural para este ciclo. (...) A expectativa não era muito positiva. Aos poucos fui-me apercebendo da riqueza da mesma e no final o balanço foi muitíssimo positivo. (Professora C)

Tem um bom potencial didático que pode ser utilizado e explorado no 1.º Ciclo em todas as áreas. (Professora D)

Mais uma vez é destacado como mais-valia educativa a possibilidade que a paisagem linguística oferece de se tratarem conteúdos de várias áreas curriculares do 1.º CEB, promovendo múltiplas aprendizagens.

Sobre a apreciação final e mais global ao *Guião Didático*, o que diz respeito ao **objetivo e**), procurou-se primeiro saber se os professores acrescentariam, mudariam e/ou eliminariam alguma atividade no *Guião* (questão 10). Aqui as suas respostas direccionam-se no sentido da confirmação da adequabilidade do *Guião* do 1.º CEB, como se pode ler nas declarações dos próximos parágrafos.

A professora B explica que “As mudanças podem surgir na aplicação das atividades”. Esta mesma ideia é desenvolvida pela professora C que seguiu uma ordem diferente para a realização dos exercícios da atividade que escolheu e deu sugestões de outras atividades, explicando que “(...) só a experiência na sua aplicação me poderá responder a esta questão inclusivamente o que pode surgir no momento da aula quer por mim quer pelos alunos”.

Como se percebe, as professoras B e C deixam antever as possibilidades de introduzir alterações às atividades durante a sua utilização em sala de aula, como sendo algo natural e decorrente de questões não pensadas anteriormente e até colocadas pelos alunos e que, por isso, podem surgir no próprio momento e de acordo com a dinâmica de cada aula.

O professor A e a professora D referem de forma mais sintética que não fariam qualquer alteração ao *Guião*:

Nenhum. Apenas repeti a execução do mesmo trabalho pelos motivos acima referidos. (Professora D)

Na minha opinião o Guião está muito bem estruturado pelo que não apresento nenhuma sugestão de alteração. (Professor A)

Relativamente à avaliação final dos professores ao *Guião Didático*, correspondente à questão 12 do questionário, pode concluir-se que os professores fazem uma apreciação bastante positiva deste, salientando aspetos como:

- a diversidade e carácter apelativo das atividades;
- a permeabilidade a adaptações, tais como: a redefinição da sequência das atividades, a opção pela realização das atividades individualmente ou em grande grupo, a articulação com conteúdos lecionados anteriormente ou com outras atividades realizadas fora da escola (por exemplo, visitas de estudo), possibilidades de prolongamento e criação de novas atividades;
- o carácter inovador do tema e das propostas;
- a concretização de práticas interdisciplinares.

Na sua resposta, o professor do 1.º ano deixa ainda explícito que o *Guião* constitui “uma abordagem diferenciada relativamente às estratégias de ensino que muitas vezes se pautam pelo conservadorismo”.

Por fim, os professores consideram ainda que a experiência de implementação e validação do *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*” contribuiu positivamente para o seu desenvolvimento profissional (**objetivo f**) justificando, novamente, com o fator novidade (o tema e recurso da paisagem linguística) e inovação do recurso didático experimentado, como podemos ler nas respostas das professoras C e D:

Se forem inovadoras, como foi o caso, melhor (Professora C).

Sempre achei que as novas experiências nos valorizam no nosso trabalho (Professora D).

Neste sentido, o professor A menciona que esta experiência lhe deu uma “(...) nova possibilidade de abordar temáticas das várias áreas tendo como ponto de partida algo que até então nunca tinha explorado”. Já a professora B acrescenta que a utilização do

Guião lhe permitiu “ (...) contactar um pouco melhor com a cidade de Aveiro e, de uma forma geral, estar mais atenta à paisagem linguística que me rodeia, onde quer que esteja”. De lembrar que quer o professor A quer a professora B vivem numa cidade do interior do país, não sendo naturais de Aveiro.

No próximo capítulo far-se-á o balanço conclusivo relativo ao estudo do multilinguismo manifestado na paisagem linguística da cidade de Aveiro e da sua exploração educativa no 1.º CEB, destacando as principais implicações e potencialidades a retirar do estudo da paisagem linguística aveirense e da conceção, implementação e validação do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*.

Capítulo 5 – Conclusões

- 5.1 O multilinguismo presente na paisagem linguística da cidade de Aveiro
- 5.2 A paisagem linguística de Aveiro num *Guião Didático*: relevância educativa a retirar da sua conceção e validação
- 5.3 Limitações do estudo
- 5.4 Outras possibilidades de investigação

Capítulo 5 – Conclusões

Tendo por base a investigação que desenvolvemos, irão ser avançadas neste capítulo final algumas conclusões procurando responder aos dois grandes objetivos deste estudo. Num plano mais amplo, que poderemos considerar sociolinguístico, procurámos analisar, conhecer e compreender o multilinguismo manifestado na paisagem linguística de uma cidade como Aveiro e, num outro plano, o educativo, compreender como se pode utilizar a paisagem linguística no 1.º CEB, construindo possibilidades de a explorar educativamente, criando, descrevendo e validando um *Guião Didático*.

5.1 O multilinguismo presente na paisagem linguística da cidade de Aveiro

I welcome LLS therefore also for another reason than the potential it offers: I welcome the analytical and theoretical challenges it offers us. It represents a genuine opportunity to improve our science. Through work on LLS, I believe we can make the whole of sociolinguistics better, more useful, more comprehensive and more persuasive, and to offer some relevant things to other disciplines in addition (Blommaert, 2012, p. 8).

Como podemos ler em Blommaert (2012), o desafio metodológico e teórico que acompanha o estudo da paisagem linguística é algo que nos desafia constantemente na procura de compreensão da relação da(s) língua(s) com a sociedade, em particular nos contextos urbanos multilingues.

Um primeiro aspeto que destacamos na paisagem linguística de Aveiro é o facto de fazer parte de um palco onde atuam diversos atores, movidos por diferentes vontades e influenciados por determinadas circunstâncias sociais, culturais, políticas e económicas, palco que não é, de forma alguma, alheio às tendências internacionais de apropriação e construção do espaço através de múltiplos recursos comunicativos, em particular através dos usos sociais das línguas e de formas de comunicação tipicamente urbanas como é o caso dos *graffiti* e *tags* inscritos nos muros da cidade. O conhecimento que conseguimos alcançar sobre a paisagem linguística de Aveiro assentou no princípio de que os contextos de comunicação nos meios urbanos, ainda que possam sofrer de uma tendência homogeneizadora incitada pelos processos de globalização, devem ser investigados para se compreender de que forma determinado local se apropriou do global e vice-versa.

Neste estudo confirmamos que a leitura e a produção de significados a partir dos textos expostos no espaço público urbano – o que inclui a análise do investigador em articulação, em alguns casos, com as leituras dos autores dos itens da paisagem linguística – depende dos contextos e da materialidade desses mesmos itens, e não se limita à identificação das línguas e ao seu conteúdo verbal puramente linguístico (gramatical ou semântico), sendo “ (...) a product of code, script, actualisation, and the reader’s cultural beliefs about the presence of different languages in the world” (Seargeant, 2012, p. 199). Logo, a produção de significados a partir da paisagem linguística não beneficia de uma análise isolada dos diferentes significantes ou dos significados variados que lhes podem ser atribuídos. Pelo contrário, verificamos que, tal como enunciaram Scollon e Scollon (2003), os significados potenciais operam tridimensionalmente, o que inclui os significados provenientes da localização de um signo, o significado resultante da tipografia e do tipo de material onde se inscreve, bem como o simbolismo deste, e ainda o significado das lentes interpretativas de cada leitor-autor. Neste sentido, os exemplos retirados de Aveiro assertam a utilidade do desenvolvimento de uma análise do multilinguismo que concilie o conteúdo linguístico com o visual (Stroud & Mpendukana, 2009; Sebba, 2012), refletindo sobre o potencial desta associação e procurando o contributo de uma abordagem etnográfica dos significados sociais dos textos da paisagem linguística. Neste contexto da articulação do linguístico com o visual, constata-se também o caso das marcas do oriente na paisagem linguística de Aveiro. Este é o caso mais evidente e que ilustra a forma como as línguas, os sistemas de escrita e os elementos arquiteturais, ao conferirem um carácter de autenticidade a estes itens comerciais, contribuem para a estetização e comodificação da cultura oriental sino-nipónica.

Do ponto de vista puramente linguístico, um dado importante é a já esperada primazia da presença da língua portuguesa em Aveiro mas que não é sinónimo de uma paisagem linguística monolíngue. Pelo contrário, verifica-se que a maioria dos itens analisados é, de facto, multíngue, o que nos leva à confirmação da ideia de que atualmente uma das principais características das cidades, mesmo que de pequena dimensão, é o seu multilinguismo.

De forma semelhante a outros estudos que já tivemos oportunidade de mencionar, também em Aveiro a presença do inglês na paisagem linguística urbana se destaca em relação às demais línguas que não o português, uma tendência que, de resto, se explica

nas marcas dos processos de globalização, nas estratégias de *marketing* e publicidade, no turismo, no caráter de modernidade e na imagem de juventude que veicula, na associação à música e à tecnologia às quais o inglês está ligado. Concluímos ainda que esta presença maioritária da língua inglesa é o reflexo quer das escolhas individuais (*bottom-up*) quer das escolhas políticas (*top-down*). No caso das primeiras, o inglês é a língua da atividade comercial em vários tipos de negócios (moda, informática, restauração, etc.) e também na publicidade, manifestando uma função predominantemente simbólica ao indexar a língua a valores relacionados com a globalização e a modernidade. No caso das escolhas políticas, o inglês afigura-se como uma verdadeira *língua franca* para comunicar com aqueles que não dominam o português, constituindo-se como a principal língua do turismo, da comodificação da cultura e da comunicação global típicas das sociedades contemporâneas.

Na situação das placas direcionais pedestres bilingues há, na opção pelo português e inglês, uma intenção comunicativa por parte das entidades políticas locais dirigida a um público específico esperado, os habitantes locais e os turistas. Note-se que, quer nesta situação quer no setor da restauração, em particular nos textos multilingues dos menus, tanto os habitantes locais de Aveiro como os turistas esperados contribuem para o desenho da paisagem linguística ao exercerem influência nas escolhas dos seus autores. Estas escolhas são determinadas por padrões de visita (dando resposta à pergunta “quem mais nos visita/tem visitado”) e/ou também pela sua inclusão nos discursos dos autores (como um assumir de posições sobre “a língua que eu penso que dá resposta às necessidades dos turistas”). Assim, na sinalização pedonal, a representação da população turista é feita através do poder local, e no comércio local são os próprios proprietários ou lojistas a dar “voz” às línguas do turismo. A análise dá-nos a conhecer que as línguas do turismo que mais se encontram na paisagem linguística de Aveiro são o inglês, o francês, o espanhol e o alemão⁶⁵. Como revela o estudo “Language Rich Europe – tendências nas políticas e práticas para o multilinguismo na Europa” (Extra & Yağmur, 2012), a prevalência destas línguas associadas ao turismo é uma tendência que se enquadra no contexto de outras cidades portuguesas, sabendo-se que no caso de cidades como Lisboa, Porto e Miranda do Douro, as línguas disponibilizadas nos serviços e espaços públicos são maioritariamente o inglês e o espanhol, e também o

⁶⁵ Encontrou-se também o japonês mas apenas em um caso localizado no “*Quiosque do Sal*” no Rossio.

francês, o mirandês (no caso específico de Miranda do Douro), o russo, o chinês, o alemão e o romeno.

Invocando constrangimentos económicos que têm impacto nos tetos orçamentais associados à produção de sinalização pública, as agendas governamentais não consideram formas de dar visibilidade pública às línguas dos cidadãos imigrantes, aumentando as formas de resposta às necessidades destes cidadãos. Na nossa perspetiva essa visibilidade linguística contribui para acrescentar valor à cidade. Para este efeito, seria importante promover intercâmbios entre o trabalho e o conhecimento resultante das iniciativas privadas e do cidadão comum (tais como, associações ou organizações sociais, associações de imigrantes, escolas, estudantes internacionais a frequentar a Universidade de Aveiro) e o das iniciativas governamentais de forma a celebrar e valorizar amplamente a diversidade linguística e cultural de quem reside em Aveiro. Para além de se considerar as línguas da imigração, seria relevante estabelecer medidas que viabilizem a participação das crianças na cidade quer ao nível do seu desenho dos seus espaços quer ao nível da criação de oportunidades para contactarem com os habitantes dos seus bairros. Como exemplo destas iniciativas, poder-se-iam exhibir nas ruas da cidade trabalhos realizados pelas crianças nas escolas, criar momentos durante os quais as crianças possam ouvir histórias de vida ou da cidade contadas pelos habitantes, dar a conhecer campanhas levadas a cabo por associações de imigrantes, investir em parcerias com centros de investigação, concebendo recursos digitais multilingues destinados às ruas da cidade, promover exposições ou definir rotas de arte urbana nas ruas, disponibilizar painéis informativos multilingues e multimodais que difundam informações sobre a vida na cidade e sobre os seus habitantes. Estas seriam oportunidades para fomentar um espaço público urbano de discussão e partilha intercultural que simultaneamente aumentasse o interesse público pelas línguas e culturas das comunidades (i)migrantes da cidade e que legitimasse a língua e cultura do cidadão estrangeiro, projetando a cidade de Aveiro na vanguarda da gestão do multilinguismo e multiculturalidade através de medidas efetivas de valorização da diversidade. Esta preocupação está, de resto, de acordo com as necessidades sentidas também por mais de uma dezena de cidades europeias historicamente multilingues ou que enfrentam a emergência deste fenómeno (LUCIDE, 2014a; 2014b) e que, salvaguardadas as naturais especificidades e identidades de cada cidade e dos seus habitantes, se reveem numa visão da preservação e valorização do multi/plurilinguismo

como algo fundamental para o desenvolvimento (sustentável) urbano do século XXI. De resto, esta visão está patente na mensagem de 2013 de Irina Bokova, quando declara que “Multilingualism is a source of strength and opportunity for humanity. It embodies our cultural diversity and encourages the exchange of views, the renewal of ideas and the broadening of our capacity to imagine”⁶⁶. Conjuntamente, seria uma forma de se desenhar uma cidade amiga da crianças, que escuta as suas necessidades e desejos e que partilha com elas histórias de vida, contribuindo para o seu envolvimento com o meio local e para ampliar o conhecimento sobre este meio e sobre o mundo. Desta forma, a cidade que educa coliga-se com uma escola que sai dos seus muros e que fomenta nas crianças um papel ativo na construção do conhecimento, como veremos à frente nas conclusões sobre a relevância educativa da paisagem linguística.

Se, por um lado, ficamos a saber que as línguas da imigração (russo, chinês, romeno, ucraniano) não surgem com igual visibilidade na paisagem linguística, o que revela que as comunidades imigrantes têm profissões diferentes das que identificamos (maioritariamente lojistas no comércio tradicional ou trabalhadores na área da restauração), resultando numa situação de invisibilidade para a maioria das línguas da imigração, por outro lado verificámos que, do ponto de vista do poder local (*top-down*), surgiram respostas aos desafios do turismo e das lógicas de comércio globais. Nestas conclusões torna-se claro que, em Aveiro, nem todas as línguas têm a mesma importância e visibilidade, nem simbólica nem funcional. Recorde-se, a este propósito, o caso da presença simbólica do chinês e as estratégias de autentificação ao nível das dimensões tipográficas e arquitetónicas fomentadas pelos próprios imigrantes e o caso da ausência do espanhol na sinalização pedonal pública, pese embora seja a língua falada pelos turistas que mais visitam a cidade. De acordo com as informações extraídas durante a entrevista aos representantes do poder local, ficou claro que, e sendo o multilinguismo e a multiculturalidade de Aveiro um fenómeno emergente, o poder local integrou-se em equipas e iniciativas internacionais, tendo procurado ver como atuam outras cidades europeias, adaptando algumas medidas de acordo com as características da cidade e com as circunstâncias económicas nem sempre favoráveis ao investimento em ações/campanhas multilingues.

⁶⁶ Retirado de http://www.unesco.org/new/en/tashkent/about-this-office/single-view/news/message_from_ms_irina_bokova_director_general_of_unesco_on_the_occasion_of_international_mother_language_day_21_february_2013/#.VX8gMfIVikZ.

Um outro constituinte que destacamos da paisagem linguística de Aveiro, para além das frentes de edifícios, nomes de espaços comerciais e sinalização pública, são os *graffiti*. Esta prática tornou-se num elemento artístico-comunicativo típico dos meios urbanos que acabam por servir de folha de papel às mais variadas manifestações artísticas, protestos sociais e formas de apropriação do espaço público. Aveiro não é exceção. Também nesta cidade vemos a linguagem dos *graffiti* ultrapassar a metáfora da “cidade como texto” para se tornar “a matter of writing on the city, remaking its material fabric as text” (Tonkiss, 2005, p. 143). Os casos selecionados mostram que a escolha dos locais por parte dos *graffiters* não é aleatória, obedece a critérios de boa legibilidade e de acessibilidade, e de monumentalidade. Como exemplo, surge a escadaria do Cais da Fonte Nova, que se torna uma obra difusora do texto “I ♥ Aveiro” que contribui para a produção de um “novo” espaço na cidade, ou o *graffiti* da Travessa do Tenente Rezende cujos muros se assemelham agora a uma pintura emoldurada, concebida para ser lida e apreciada à medida que se percorre a travessa, e as fotografias dos *graffiti*⁶⁷ cuja leitura se associa à convocação e manifestação do protesto social aliado à criação da linguagem dos dissidentes, da provocação ou da reivindicação. A conclusão sobre os significados deste tipo de texto pode tornar-se ambivalente. Por um lado, o *graffiti* nasce e assume-se como prática de transgressão, de apropriação e de manifestação de presença através de práticas realizadas de forma fugaz, normalmente durante a noite e sem um rosto que, no entanto, se quer dar a conhecer, expor e declarar sob a forma de um esboço, desenho ou assinatura. Por outro lado, os projetos de intervenção artística urbana consentidos dão rosto a uma pessoa ou a um grupo num local cordialmente selecionado e negociado com as autoridades locais ou com proprietários, o que também pode ser interpretado como uma forma de declarar que é possível estar presente nos espaços públicos fazendo um percurso distinto, até mesmo oposto, do anterior. É assim que o *graffiti* vai ganhando, de alguma forma, o reconhecimento do estatuto de arte e de veículo de modernização da cidade. Neste último caso, concluímos que os significados sociais de um *graffiti* “negociado” não terão o mesmo escopo do *graffiti* de transgressão, o que poderá influenciar a forma como se escreve e o que é escrito na paisagem da cidade.

Avançando para um outro aspeto sobre o multilinguismo da paisagem linguística de Aveiro e que se prende com as repercussões ao nível da interação entre investigador e

⁶⁷ Ver fotografias 3, 4, 5 e 6.

público, reavemos a posição de Lazdina e Marten (2008) relativa ao valor da metodologia de estudo da paisagem linguística na promoção da *language awareness* do público em geral. Como referem Lazdina e Marten (2008) no seu estudo,

It is inevitable that people notice what the researchers are doing – it is simply too obviously unusual to see someone walking around town taking pictures of any public sign – from every shop window to every sticker on a rubbish bin (p.223).

É, pois, importante ter presente que a metodologia inerente à recolha de dados fotográficos, isto é, o caminhar ao longo da cidade fotografando os objetos de interesse, torna visível o trabalho do investigador. Esta visibilidade acaba por aproximar o investigador do público, gerando momentos de partilha de ideias durante os quais é possível dar a conhecer os objetivos da investigação em curso e escutar as vozes dos habitantes. Estes momentos, que também se verificaram na investigação realizada na cidade de Aveiro, revelaram-se uma forma de criar alguma discussão com o público sobre as línguas visíveis e invisíveis na paisagem da sua cidade. Não tendo sido esta interação nosso objeto de estudo importa destacá-la como uma característica importante do processo de recolha de dados para a qual o investigador deve estar preparado no sentido de fornecer explicações claras e adequadas ao cidadão comum e, nos casos em que se justifique, entregar comprovativos que certifiquem a execução do estudo.

O estudo da paisagem linguística de Aveiro mostrou-nos que, do ponto de vista metodológico, existem procedimentos e formas de análise que importa continuar a melhorar e a investigar, nomeadamente ao nível da recolha e posterior tratamento dos dados que, no nosso entender, merecem o investimento no desenvolvimento de *software* específico de análise. Esta necessidade comprova que o campo da sociolinguística da escrita, e em particular a análise das situações de contacto linguístico presentes no quotidiano do espaço público, complexifica-se devido também à natureza multimodal dos textos que compõem este contacto e devido à necessidade de se compreender o contexto sociolinguístico profundamente marcado pela diversidade linguística e cultural, pela globalização e pelas agendas político-económicas e discursos associados. Para além do mais, constatamos que os benefícios acrescidos em termos de compreensão do objeto de estudo e do tipo de conhecimento que se pretende construir sobre a realidade sociolinguística exigem a inclusão não só da leitura que o investigador

faz dos textos mas também a leitura feita pela população local o que implica o recurso à triangulação de dados.

Com efeito, o estudo do multilinguismo na sua forma escrita apresenta-se como um desafio à investigação contemporânea.

5.2 A paisagem linguística de Aveiro num *Guião Didático*: relevância educativa a retirar da sua conceção e validação

(...) o ideal seria que houvesse “uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma se impliquem as demais regiões do saber” (Marques, 1993). (Callai, 2005, p.231).

A análise da implementação das atividades e a leitura da apreciação ao *Guião Didático* “*Paisagem linguística na cidade*” efetuada pelos professores participantes no estudo permitiram-nos compreender a importância de recursos educativos como este. Após uma leitura do *Guião* e implementação de algumas das propostas didáticas, o grupo de professores dos diferentes anos de escolaridade pronunciou-se sobre o que considerou serem as principais mais-valias do *Guião*, frisando aspetos como: a) a diversidade e carácter apelativo das atividades; b) a permeabilidade a adaptações que podem ocorrer antes, durante ou após determinada atividade, como por exemplo: a redefinição da sequência das atividades, a opção pela realização das atividades individualmente ou em grande grupo, a articulação com os conteúdos curriculares lecionados anteriormente ou com as atividades realizadas fora da escola (neste caso, as visitas de estudo), possibilidades de prolongamento e criação de novas atividades; c) o carácter inovador do tema e das propostas; d) a realização de práticas interdisciplinares. Com efeito, estes quatro aspetos acabam por se tornar nas principais características que se extraem deste estudo e a ter em consideração na conceção de recursos didáticos interdisciplinares para abordar a paisagem linguística.

Considerando uma otimização do *Guião Didático* tendo em vista a sua divulgação e utilização por educadores/professores, identificamos a necessidade de se efetuarem alterações de dois tipos: 1. de forma gráfica, ou seja, o *design* gráfico do *Guião*, em particular as atividades para os alunos; 2. de conteúdo. Quanto à forma gráfica, é importante repensar, em algumas atividades, o espaço atribuído para os alunos

responderem e ampliar algumas imagens para facilitar a sua interpretação. Relativamente às alterações de conteúdo, destacamos, em particular, a inserção de uma explicação sobre a ordem de realização de algumas atividades de forma a potenciar as aprendizagens e aumentar o grau de esclarecimento dos alunos, como é o caso da atividade “Caminhar pela paisagem linguística” e da exploração do poema “Encontrei uma palavra”. Adicionalmente, e apesar de terem sido apontadas várias vantagens educativas, consideramos que, numa versão revista do *Guião*, devem ser indicadas formas de explorar a paisagem linguística da escola no âmbito da estratégia “Língua do mês” sob pena do potencial de aprendizagens reconhecido pelos professores se diluir e não se corporizar nas práticas educativas de outros professores que o vierem a utilizar. Com efeito, um dos maiores desafios inerentes à conceptualização e elaboração do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”* passou pela transposição da paisagem linguística para o contexto educativo, sendo precisamente este desafio que corporiza o traço distintivo deste produto, a inovação pedagógico-didática que resulta da articulação entre a escola, o quotidiano e a sociedade. Neste trajeto acabaram por se destacar alguns papéis que pertencem ao *ser professor* e à sua atuação no desenvolvimento curricular: procurar na imaginação e na capacidade criativa do docente formas de (re)criar um currículo a partir da riqueza do quotidiano e das interações sociais que o compõem e observar o meio local no seu passado e presente para o conhecer e poder contribuir para o seu desenvolvimento no futuro, tendo em consideração a sua concretude e a sua relação com o mundo global. Estes são papéis que dizem respeito não só ao *ser professor* como também aos formadores e investigadores que trabalham com os professores. Compete ao professor, eterno aprendiz e curioso, investigar, conceber, desenvolver e diversificar instrumentos educativos que enriqueçam e contemporizem as suas práticas em função do tempo em que se vive e que contribuam para melhorar as aprendizagens dos alunos, cada vez mais heterogêneos, bem como o seu desenvolvimento pessoal e emocional, sentido cívico, pensamento crítico e os seus conhecimentos sobre o mundo local e global. A tudo isto acrescenta-se o ensinar a gostar de aprender, a necessidade de articular uma postura construtivista com o alimentar da natural curiosidade das crianças pelo mundo que as rodeia e mostrar que os pátios da escola e as ruas da cidade se podem cruzar e pensar de forma a ganharem um novo sentido conjunto.

A paisagem linguística urbana oferece, pois, inúmeras e multifacetadas oportunidades para dar resposta aos desafios de inovar e atualizar as práticas docentes em função dos contextos de diversidade, de alimentar a curiosidade das crianças pelo mundo e de articular o espaço da escola com as ruas da cidade, preconizando-se como um instrumento educativo capaz de proporcionar um elevado envolvimento com o meio local, promotor de práticas interdisciplinares e etnográficas. Esta abordagem etnográfica do ensino-aprendizagem permite colocar, quer o professor quer o aluno, num modo ativo e participativo de questionamento e de envolvimento com o ambiente circundante – a cidade, o bairro, a vizinhança, a escola –, ao beneficiar práticas de trabalho de campo geradoras de aprendizagens pela experiência que, em articulação com as práticas de sala de aula, favorecem os pilares do *saber ser, saber fazer, saber viver juntos e saber conhecer* (Delors et al., 1996; Roberts et al., 2001).

Assim, e seguindo uma perspectiva socioconstrutivista da educação, articulada com o pragmatismo da pedagogia de Dewey (1957) – manifestado na expressão “*aprender fazendo*”, na valorização da reconstrução da experiência, na promoção do pensamento reflexivo e no ideal democrático –, a utilização educativa da paisagem linguística que se propôs neste estudo permite atribuir às crianças um papel ativo de etnógrafas, caminhando nos seus bairros, trazendo para a escola retratos do seu quotidiano e transformando a paisagem que está ao seu alcance, envolvendo-as na construção do currículo e na resolução de problemas concretos do seu meio local. Atividades como o trabalho de campo e outras que proporcionem o contacto com o mundo quotidiano permitem às crianças explorar a paisagem linguística a partir dos seus interesses e experiências pessoais, conversar sobre o que veem, sobre o que conseguem ler e interrogar o que observam, mas não compreendem, valorizando a singularidade de cada criança. Este tipo de atividades contribui para o aumento da motivação e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas devido ao contacto com o mundo real. Estes aspetos foram verificados nos discursos das crianças em sala de aula no decorrer da implementação do *Guião*, durante as quais comentavam as fotografias e recordavam os locais por onde passavam ou que frequentavam no seu quotidiano.

Uma educação pensada desta forma coaduna-se com algumas categorias dedicadas à aprendizagem de línguas numa abordagem intercultural, tais como o *conhecimento social e cultural local*, os *processos de interrogação e relativização*, as *capacidades de observação, de análise e de interação social* e o *desenvolvimento pessoal*, já defendidas

por Roberts et al. (2001) na sua proposta etnográfica. É exatamente neste ponto que voltamos a encontrar o sentido educativo da paisagem linguística logo a partir dos primeiros anos de escolaridade, como elemento do espaço público que, explorado, deve contribuir para ultrapassar as simples descrições do aparente e a comedir o lugar-comum da banalidade (Callai, 2004; 2005; Dagenais et al., 2009; Shohamy & Waksman, 2009), incentivando os alunos a observar, questionar e procurar significados sociais para além do visível. Assim, e de forma progressiva, os alunos vão-se apercebendo de que existe um espaço público, palco de interações sociais relevantes, diversas e complexas do qual fazem parte e para o qual podem contribuir dentro das suas competências e grau de maturidade (podem, por exemplo, elaborar cartazes, fazer desenhos e composições visuais de índole diversa, pequenos textos informativos, manifestar preocupações e sugerir soluções relacionadas com aspetos da paisagem urbana local, entrevistar habitantes locais ou turistas, recolher e contar histórias/percursos de vida).

Do ponto de vista educativo, o conhecimento de tipo interdisciplinar da paisagem linguística e promotor da sua leitura crítica permite, pois, alcançar um conhecimento mais profundo do mundo, remetendo para os *textos visíveis* e *invisíveis* do espaço público (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012). A implementação do *Guião Didático* veio revelar que a maior dificuldade reside precisamente em questionar o visível e procurar ler os significados sociais que se encontram para além do aparente, utilizando disposições e capacidades de pensamento crítico. A superficialidade, reconhecida e identificada igualmente por uma das professoras participantes, com que, por exemplo, os alunos de um 4.º ano trataram as questões da paisagem urbana de Aveiro comprova a ideia de que as disposições e capacidades de pensamento crítico sobre o meio local e sobre o multilinguismo devem ser trabalhadas de forma explícita e sistemática pelo professor do 1.º CEB, sob pena de não se desenvolverem ao longo deste ciclo (cf. *Guião Didático*).

O imperativo do espaço público contemporâneo como agente e meio educativo é dado também pelo seu carácter global e multicultural, carácter ao qual não é alheia a paisagem linguística como um elemento compositor e revelador de multilinguismo e multiculturalidade urbanos onde se jogam criativamente, mostram, impõem e/ou dissidem os diversos usos sociais das línguas e da linguagem de uma forma mais vasta. A utilização do *Guião Didático* veio confirmar o contributo da didatização da paisagem

linguística para o aumento do conhecimento dos alunos sobre a coexistência de outras línguas e culturas e da própria língua e cultura portuguesas, como de resto salientaram os professores participantes no estudo empírico.

A importância de se começar no 1.º CEB a explorar o espaço público, através da paisagem linguística, justifica-se ainda pela sua contribuição para que estereótipos e ideias redutoras e simplistas acerca do outro não se enraízem nos discursos das crianças e dos jovens. A importância de se proceder à desconstrução discursiva das representações sobre, por exemplo, a diversidade linguística e cultural, desde os primeiros anos de escolaridade reforça vários pressupostos deste estudo: em primeiro lugar, as crianças e jovens desenvolvem ideias sobre o que observam no espaço público e daí a importância da atenção prestada às concepções e conhecimentos prévios dos alunos e às abordagens construtivistas; em segundo lugar, a utilização da fotografia constitui-se como uma estratégia importante para a exploração de ideias prévias e para a desconstrução de estereótipos dos alunos; em terceiro lugar, as atividades educativas centradas na paisagem linguística contribuem para revelar e evitar preconceitos e juízos negativos sobre a diversidade linguística e cultural; e, em quarto lugar, a cidade e os seus espaços multiculturais têm relevância educativa pois são os palcos das interações e experiências quotidianas a partir dos quais os alunos constroem uma parte das representações sobre o mundo em que vivem.

Deste modo, concluímos que a exploração educativa da paisagem linguística ao permitir conhecer e discutir outras perspetivas é útil e importante no sentido da “desconstrução dos discursos e das narrativas da cultura dominante” que se apresentam como “inevitáveis” e “naturais” (Mendes, 2010b, p. 6), constituindo um recurso educativo com valor para uma educação para a diversidade linguística e cultural e para a cidadania. Neste contexto e a corroborar esta ideia, justificam-se as propostas e as estratégias educativas do *Guião Didático*. De forma comprovada pelos professores que participaram neste estudo, as atividades revelaram ser importantes para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos em relação a outras línguas e culturas, contribuindo também para incentivar a aprendizagem de línguas. No caso particular da “Língua do mês”, e tratando-se de alunos do 1.º CEB que estão a iniciar e a consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita, o facto de se colocarem também sempre as palavras em língua portuguesa teve os seus benefícios, nomeadamente ao constituir-se como um recurso adicional capaz de fomentar o gosto pela leitura e a descoberta de

novas palavras, importante sobretudo para os alunos do 1.º ano de escolaridade. De acrescentar ainda que a intervenção na paisagem linguística da escola mostrou ser uma estratégia que aumenta a integração de alunos com outras línguas, gerando situações de maior participação e interesse nas atividades do *Guião* bem como interações positivas entre os restantes colegas que ficaram mais sensíveis ao facto de existirem na turma e na escola falantes de línguas diferentes. Este maior envolvimento dos alunos nas atividades e interação entre alunos é o resultado de uma legitimação planeada das línguas menos faladas em contexto nacional português, historicamente apresentado como monolingue, mas que fazem parte do quotidiano cada vez mais multilingue e multicultural das escolas dos meios urbanos. Assim, concluímos que as crianças ao verem as suas línguas legitimadas no espaço público sentem também a sua identidade legitimada e valorizada, o que tem repercussões positivas no âmbito das relações interpessoais, porque se sentem mais reconhecidas e com mais autoestima, e no âmbito do interesse por outras línguas e culturas.

5.3 Limitações do estudo

Relativamente às conclusões tiradas no plano sociolinguístico e no plano educativo reconhecemos que poderão não ter a mesma abrangência no contexto de outras cidades, onde as dimensões sociais, geográficas, culturais, políticas e económicas locais bem como o cosmopolitismo exercem influência na paisagem linguística. Um motivo que permite explicar esta limitação é a evidência de se ter utilizado os recursos fornecidos exclusivamente pela paisagem linguística da cidade de Aveiro. Logo, as conclusões no âmbito sociolinguístico apenas se poderão repetir em relação a outros locais na medida em que refletem padrões internacionais semelhantes; e as conclusões no âmbito educativo deverão ter em consideração a especificidade de um determinado contexto urbano e sociogeográfico que ditou, em parte, algumas temáticas e conteúdos a abordar. É certo que são várias as transposições possíveis de fazer para explorar educativamente a paisagem linguística de outras cidades (portuguesas e estrangeiras) a partir do caso de Aveiro, sobretudo devido às marcas da globalização, do turismo, da presença da língua inglesa e da língua portuguesa, bem como devido à valorização da herança histórico-cultural de cada cidade marcada na paisagem linguística (cidade-léxico, cidade-museu).

Para além disso, a abordagem interdisciplinar, multimodal e plural das literacias em conjunto com a promoção de disposições e capacidades de pensamento crítico são aspetos a ter conta na abordagem da paisagem linguística que defendemos e que podem ser tidas em consideração também na conceção de outros recursos educativos desenvolvidos a partir de locais diferentes.

O facto de ser apenas uma investigadora a conduzir o estudo constituiu-se como uma limitação, principalmente na exigência de um distanciamento efetivo relativamente ao *Guião Didático* que concebeu e desenvolveu, limitação que, de resto, é assumida nos estudos de I&D (Richey, Klein, & Nelson, 2004). Tendo em consideração o desenho metodológico seguido, lembramos que este estudo recolheu dados fotográficos da cidade de Aveiro de forma a desenvolver conhecimento sobre a sua paisagem linguística, analisando-a de acordo com várias categorias. No caso de ter existido uma equipa, a recolha e tratamento de dados da paisagem linguística também poderia ter resultado mais rápida, ter sido efetuada num perímetro mais vasto e ter cumprido procedimentos etnográficos mais amplos, nomeadamente na entrevista aos habitantes. Deste modo, esta investigação espelha o olhar conseguido de uma investigadora sobre um tópico que escolheu querer caminhar, ver, interrogar e perceber. Teria sido importante desenvolver o estudo de forma integrada com uma equipa de investigadores na área da paisagem linguística e do 1º CEB, autores de materiais didáticos para este nível de escolaridade e investigadores da área da conceção de *software* para análise de dados de forma a maximizar o escopo e qualidade final deste recurso. Importa, pois, construir equipas multidisciplinares capazes de continuar a aprofundar o estudo da paisagem linguística e da sua transposição para a educação.

Naturalmente que o período temporal definido para esta investigação, quatro anos, contribuiu para estipular e delimitar a abrangência dos objetivos e do desenho metodológico. Assim, outras condições temporais teriam permitido implementar e validar o *Guião Didático* noutras escolas do centro da cidade e ponderar reunir uma amostra de professores participantes mais extensa. Além disso, poderiam ter permitido proceder à análise do contexto sociolinguístico dos alunos das quatro turmas, envolvidos na fase de pré- e pós-implementação do *Guião Didático*, bem como analisar o desenvolvimento de competências no caso de uma utilização integral e, por conseguinte, consideravelmente mais demorada do *Guião*. Todavia, assume-se que não foram esses os objetivos uma vez que a investigadora dedicou igual importância e

investimento a cada um dos dois planos deste estudo, entenda-se o desenvolvimento de conhecimento sobre a paisagem linguística de uma cidade portuguesa e a conceção de uma proposta de didatização dessa mesma paisagem que incluísse uma descrição que permitisse compreender o seu valor educativo.

Ainda assim, a circunstância de a amostra de professores participantes ser de apenas quatro elementos revela-se inevitavelmente limitadora até porque estes professores foram bastante concisos nas respostas que deram aos questionários. Para além disso, dois dos professores optaram por não preencher a *folha de notas e observações* alegando terem pouca disponibilidade temporal e remetendo para os dados que ficaram videogravados. Reconhece-se que o facto de terem escrito pouco e terem preferido este método no lugar de uma entrevista dificulta de alguma forma a análise relativamente às suas perceções finais sobre a didatização da paisagem linguística, no geral, e sobre a concretização de uma visão curricular interdisciplinar da paisagem linguística no 1.º CEB, no particular.

Outro aspeto que assumimos ser uma limitação é a ausência de validação externa da estrutura e recursos didáticos concebidos no âmbito do *Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”*, apesar de os conteúdos do recurso educativo terem sido discutidos e validados pela equipa de orientação deste estudo, à semelhança de todos os questionários aplicados (incluindo o questionário aos representantes do poder local) e folhas de recolha de dados (*folha de notas e observações do professor* e *folha de caracterização das turmas*) no momento da implementação do *Guião* na escola.

5.4 Outras possibilidades de investigação

À medida que o estudo aqui apresentado se foi desenvolvendo foram surgindo várias outras indagações para as quais não canalizámos a devida atenção dado não caberem no âmbito dos objetivos centrais deste primeiro trabalho. Todavia, estas questões poderão servir de ponto de partida para outros projetos de investigação no plano sociolinguístico e/ou educativo num futuro próximo. Segue-se um apontamento das principais questões que emergem deste estudo:

- O que pensam os habitantes de Aveiro e, concretamente, os atores educativos sobre a paisagem linguística da sua cidade? Como gostariam de a transformar? Com que finalidades? Com que atores?
- Como pode ser trabalhada a paisagem linguística da cidade com diferentes atores e instituições? Com que finalidades? Com que estratégias?
- Como transformar os espaços urbanos em artefactos educativos a inserir curricularmente? Como desenvolver competências, através da exploração educativa da paisagem linguística, em alunos de diferentes níveis de ensino? Como avaliar o desenvolvimento dessas competências?
- Que projetos educativos podem ser concebidos e desenvolvidos para conhecer e intervir no espaço público urbano do ponto de vista linguístico? Pensando num público infantil, o que pode ser realizado para que as crianças compreendam a paisagem linguística e formas de nela intervir?
- O que revela a paisagem linguística da cidade sobre as línguas das comunidades portuguesas emigrantes? O que pode dizer a paisagem linguística nessas comunidades sobre a relação entre a língua portuguesa e as outras línguas?
- Qual o potencial educativo da paisagem linguística nos contextos da emigração portuguesa para promover e fortalecer o ensino-aprendizagem da língua portuguesa aos emigrantes de 2.^a e 3.^a geração, em particular às crianças e jovens?

Para além das questões que acabámos de mencionar, surgem outras interrogações sobre o potencial da exploração educativa da paisagem linguística em contextos internacionais relacionados com a proteção e ajuda a pessoas deslocadas e com a crise migratória que se tem vindo a acentuar. Uma delas relaciona-se com a identificação e caracterização do potencial da paisagem linguística para levar a milhões de crianças e jovens refugiados um conjunto de direitos básicos, tais como: o acesso à educação, previsto pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, o direito de liberdade de expressão previsto pelo artigo 13.º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, artigo 17.º referente ao acesso à informação, e artigos 29.º e 30.º, entre outros, que referem claramente o direito que a criança tem de utilizar a sua própria língua, devendo a educação contribuir para a valorização desta, da sua identidade e dos seus e de outros valores culturais. Tendo em consideração a riqueza do multilinguismo e da diversidade

cultural presente nos campos de refugiados dos principais países de acolhimento (Paquistão, Líbano, Irão, Turquia, Jordânia, Etiópia, Quênia, Chade, Uganda e China⁶⁸), como se poderá utilizar a paisagem linguística para fazer chegar o direito básico da educação a todas as crianças nestas condições e promover os direitos humanos, os valores democráticos, a pluralidade, a resiliência e o respeito entre os povos?

*

Para finalizar este percurso, gostaríamos de deixar expresso que defendemos uma cidade do século XXI verdadeiramente comunicadora, isto é, que permita dar voz a todos os seus cidadãos e que se dê voz a si própria. Não se trata de romancear uma determinada visão de cidade até porque assumimos que no palco urbano há múltiplos discursos que se intersejam, interesses que se disputam e relações de poder que se estabelecem, aspetos que a paisagem linguística exterioriza de forma vibrante. Como sintetiza Pauwels (2009),

These multiple inter-meshing discourses – the historic, the political, the social, the multicultural, the commercial, the religious etc. – provide the city its unpredictable, multilayered, never fully graspable, character. Therefore cities constitute at once a battle field for conflicting interests, a playground of ideas and a theatre for our senses, orchestrated by different agents with different temporal referents and audiences in mind” (p. 264).

Ambicionamos, pois, uma cidade que, enquanto lugar geográfico e espaço urbano, permita diálogos e interações entre todos os seus habitantes, que se reinvente na resposta aos desafios da sociedade contemporânea, o que passa pela gestão da diversidade e pelo renovar do espaço público como lugar de discussão, de partilha, de cooperação e de desenvolvimento democrático. Pretendemos a criação de espaços e lugares interculturais nos quais todos os habitantes se revejam, negociando uma cidade que dá resposta às diferentes necessidades das suas comunidades e maximizando o potencial enriquecedor da diversidade. Esta será também uma forma de se criar uma cidade que não seja mera espetadora do presente ou montra perene do passado mas que se torne numa agente educadora (Silva & Cavalcanti, 2008), e cujo espaço urbano, na

⁶⁸ Países enumerados seguindo uma ordem decrescente e de acordo com as estatísticas relativas ao primeiro semestre de 2014 elaboradas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR, 2015).

tríade lefebvriana, estimule a participação e envolvimento crítico e criativo de todos os seus cidadãos, desde a sua infância e juventude, educando-os para a diversidade que caracteriza a paisagem urbana.

Na ótica do que defendemos ao longo deste estudo, o compromisso educativo, cívico, político e cultural do espaço público do meio citadino resultará de uma reinvenção dos seus espaços e lugares, pondo em prática o *direito à cidade* (Lefebvre, 1996; Harvey, 2012) e a uma cidade desejada. A mais do que confirmada desadequação da expressão “*one size fits all*” serve aqui também os propósitos da articulação entre o espaço público e o espaço educativo em benefício das necessidades de desenvolvimento das crianças. Desta forma, não negando a relevância da escola formal e dos seus espaços curriculares, mas entendendo que, no entanto, estes não são suficientes para compreender o mundo atual e atuar sobre ele, propomos que, nos dias de hoje, se expandam os espaços tradicionais da escola e de outras instituições de ensino/formação para que se viva, se celebre e se aprenda com a diversidade da cidade. Esta necessidade de se repensar os espaços educativos, como elementos do currículo que são, e de repensar o modo como a escola se organiza surge também devido à globalização do mundo e às novas formas de comunicação que os avanços tecnológicos permitem.

Paralelamente, é necessário promover o envolvimento e a participação das crianças e dos jovens na vida cívica, prioridade que se encontra com o direito à cidade que as crianças e os jovens têm e que tem vindo a ser reclamada no sentido de se planearem cidades que sirvam os seus interesses e direitos e que permitam o seu envolvimento na tomada de decisões afetas ao meio local, independentemente da sua origem étnica, religiosa, de género, condição socioeconómica ou situação de incapacidade. Deste modo, acionam-se os princípios de uma cidade educadora e de uma cidade amiga das crianças.

Defendemos que a paisagem linguística, para além de merecer ser observada, poderá constituir-se como um instrumento, profundamente democrático, criativo e educativo, do *direito à cidade*, da compreensão e gestão da diversidade no espaço público da vida quotidiana. Logo, os benefícios de uma didatização da paisagem linguística podem traduzir-se na ampliação do leque de valores, de discursos e de representações que as crianças têm sobre o mundo e que estão representados simbolicamente no espaço urbano e no conjunto dos seus textos. Assim se regressa ao início deste trabalho, à lembrança dos valores antigos e urgentes da liberdade, da igualdade, da solidariedade e

da democracia, fundamentais para a construção e vivência plena no mundo, nos seus palcos de interação social e nos seus lugares educativos.

Referências bibliográficas

A

- Aiello, G. (2006). Theoretical advances in critical visual analysis: perception, ideology, mythologies, and social semiotics. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 89-102.
- Aiestaran, J., Cenoz, J. & Gorter, D. (2010). Multilingual cityscapes: perceptions and preferences of the inhabitants of Donostia-San Sebastián. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael & M. Barni (eds.). *Linguistic landscape in the city* (pp. 219-234). Bristol: Multilingual Matters.
- Albers, P. & Harste, J. C. (2007). The Arts, New Literacies, and Multimodality. *English Education*, 40(1), October, 6-20.
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 44, 1, 119-142.
- Amin, A. (2010). *Cities and the ethic of care for the strangers*. Joint Joseph Rowntree Foundation/University of York Annual Lecture 2010. Retrieved from <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/cities-and-the-stranger-summary.pdf> in 9th August 2012.
- Andrade, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos LALE. Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coord.) (2007). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*, Cadernos do Lale, Série Reflexões, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores,
- Andrade, A. I., Moreira, G., & Araújo e Sá, M. H. (coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do Lale. Série Propostas, 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Andrade, A. I., Martins, F., Simões, A.R., Pinho, A. S., & Sá, S. (coord.) (2015). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade: novas propostas*. Série Propostas, 10. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Appadurai, A. (1996). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema.
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2006). Parte 1 – Mal-te-quero, bem-te-quero: imagens dos outros em populações escolares e suas dinâmicas. In Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coord.). *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* (pp. 07-55). Cadernos do Lale, Série Reflexões Nº. 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Arendt, H. (2007). *A condição humana* (10.^a edição). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária (tradução de Roberto Raposo do original *The human condition*, 1958).

B

- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52-66.
- Backhaus, P. (2007). Linguistic Landscapes: a comparative study of urban multilingualism in Tokyo. Clevedon: Multilingual Matters.
- Backhaus, N., Reichler, C. & StremLOW, M. (2008). Conceptualizing Landscape: An Evidence-based Model with Political Implications. *Mountain Research and Development*, 28(2). Pp.132-139.
- Baetjer, K. & Links, J. G. (eds.) (1989). *Canaletto*. New York: The Metropolitan Museum of Art.
- Bagna, C. (2006). Dalle lingue ‘esotiche’ all’italiano di contatto: scelte e strategie comunicative all’interno del mercato dell’Esquilino (Roma). In E. Banfi, & G. Iannàccaro (orgs.). In *Lo spazio linguistico italiano e le “lingue esotiche”: rapporti e reciproci influssi. Atti del XXXIX Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)* pp.463-491, Milano, 22-24 settembre.
- Bagna, C. & Barni, M. (2005a). Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l’italiano e le lingue degli immigrati: percezione, dichiarazioni d’uso e usi reali. Il caso di

- Monterotondo e Mentana. In *Lingue, Istituzione, Territori. Rifflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica. Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)* (pp.227-255). Modena, 23-25 settembre.
- Bagna, C. & Barni, M. (2005b). Dai dati statistici ai dati geolinguistici: per una mappura del nuovo plurilinguismo. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, ano XXXIV, 2, 329-355.
- Bagna, C. & Machetti, S. (2012). LL and (Italian) menus and brand names: a survey around the world. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 217-230). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bairoch, P. (1988). *Cities and economic development – from the dawn of history to the present*. Chigago: The University of Chicago Press.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barni, M. (2006). *From statistical to geolinguistic data: Mapping and measuring linguistic diversity*. *Nota di Lavoro* 53.2006, Fondazione Eni Enrico Mattei, Milan. Retrieved from <http://www.feem.it/getpage.aspx?id=1551&sez=Publications&padre=73>.
- Barni, M. & Bagna, C. (2010). Linguistic landscape and language vitality. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael, & M. Barni (eds.). *Linguistic landscape in the city* (pp. 3-17). Bristol: Multilingual Matters.
- Barni, M. & Vedovelli, M. (2012). Linguistic landscapes and language policies. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna, (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 27-38). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barthes, R. (1997). Semiology and the urban. In N. Leach (ed.). *Rethinking architecture: a reader in cultural theory* (pp. 166-172). London: Routledge.
- Barthes, R. (1967). *Semiology and urbanism*. Lecture at the University of Naples. Retrieved from <http://www.ualberta.ca/~vruetalo/last314/Semiology%20and%20Urbanism.PDF>.

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: the human consequences*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- BBC (2014). *Canaletto*. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/arts/yourpaintings/artists/-canaletto>. Acedido a 20 de março de 2014.
- Belei, R. A., Gimeniz-Pascoal, S. R., Nascimento, E. N. & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, janeiro/junho, 187-199.
- Bartelson, J. (2000). Three concepts of globalization. *International Sociology*, 15 (2), pp. 180-196. Disponível em http://sociologia.davidjustino.com/wp-content/uploads/2012/04/Bartelson2000_3conceptsglobalization.pdf
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power and text: a review of classroom practices that support critical literacy. *International Reading Association, Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-498.
- Bell, A. (2013). *The guidebook to sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H. & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. In Gorter, D. (ed.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism* (pp. 7-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E. & Barni, M. (2010). Introduction: an approach to an 'ordered disorder'. In Shohamy, E., Ben-Rafael, E. & Barni, M. (eds.). *Linguistic Landscape in the city* (pp. xi-xxviii). Grã-Bretanha: Multilingual Matters.
- Ben-Rafael, E. (2009). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In Shohamy, E. & Gorter, D. (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery* (pp. 40-54). New York: Routledge.

- Ben-Said, S. (2011). "Data triangulation as a resource in multilingual research: examples from the linguistic landscape". In *Proceedings of the International Conference "Doing Research in Applied Linguistics"*, pp.62-70.
- Bento, I. P. & Cavalcanti, L. S. (2009). Saberes e práticas de professores de geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar. Comunicação/Poster apresentada no *ENPEG – 10º Encontro Nacional de Prática do Ensino de Geografia*, 30 de agosto-2 de setembro, Porto Alegre, Brasil.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Blanchet, P. (2009). «Contextualisation didactique: de quoi parle-t-on?». *Le français à l'Université*, 14^e année, 2, deuxième trimestre, pp. 2-3.
- Blankenship, J. (2011). *Reading Landscape: Mid-Century Modernism and the Landscape Idea*. Tese de Doutorado. Massachusetts: University of Massachusetts – Amherst.
- Blatter, J. K. (2008). Case Study. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications. Disponível em http://www.sage-reference.com/research/Article_n39.html. Acedido em 9 de março de 2009.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. In T. Lillis, & C. McKinney (eds.). *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459.
- Blommaert, J. (2014). Sociolinguistics. In C. Leung & B. Street (eds.). *The Routledge Handbook of English Language Studies* (pp.131-144). London: Routledge.
- Blommaert, J. (2012). Chronicles of complexity. Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. In *Tilburg Paper in Culture Studies*, Paper 29, April, 1-149. Disponível em https://www.tilburguniversity.edu/upload/19fb666f-300e-499b-badf-90204b0e89b1_tpcs%20paper29.pdf.
- Blommaert, J. & Huang, A. (2009). Historical bodies and historical space. *Journal of Applied Linguistics*, 6(3). 267–282.
- Blommaert, J. & Huang, A. (2010). Semiotic and spatial scope: towards a materialist semiotics. In *Working papers in Urban Languages and Literacy*, Paper 62, 1-15. Disponível em

- <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/62.pdf>.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity: a position paper. In *Working papers in Urban Language & Literacies*, paper 70. Disponível em <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/70.pdf>.
- Brenner, N. (1998). Global cities, glocal states: global city formation and state territorial restructuring in contemporary Europe. *Review of International Political Economy* 5(1), pp. 1–37.
- Borges, J. (1999) (coord.). *Guia Aveiro – Cidade Arte Nova*. Aveiro: Câmara Municipal de Aveiro.
- Bott, S., Cantrill, J. G., & Meyers, O. E. Jr. (2003). Place and the promise of conservation psychology. *Human Ecology Review*, 10(2), 100-112. Disponível em <http://ajph.humanecologyreview.org/pastissues/her102/102bottcantrilmyers.pdf>.
- Boyer, I. (2013). Habiter la cité: expériences de ségrégation ou d’ouverture à l’autre? *Glottopol, Revue de sociolinguistic en ligne - Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques?*, 21, pp 68-79. Disponível em <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.
- Brockmeier, J. & Olson, D. (2009). The literacy episteme: from Innis to Derrida. In D. Olson & N. Torrance. *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 3-23). New York: Cambridge University Press.
- Brody, J. (1987). Le quartier de la Rue des Rosiers ou l’histoire d’un cheminement. In *Chemins de la ville. Enquêtes ethnologiques* (pp. 85-102) Paris: Editions du Comité des Travaux historiques et scientifiques [CTHS] (coll. Le regard de l’ethnologue 1), Disponível em http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/07/66/92/PDF/Brody_1987_Chemins.pdf.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, 2nd edition. Oxford: Elsevier. Reprinted in Gauvin, M. & Cole, M. (eds.) (1993). *Readings on the development of children* (2nd edition) (pp.37-43). NY: Freeman.

- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, K. D. (2012). The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. van Mensel (eds.). *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 281-298). Basingstroke: Palgrave-MacMillan.
- Bulot, T. (2001a). Ségrégation et urbanisation linguistique: l'altérité urbaine définie ou «l'étranger est une personne». *Diversité Langues*, VI, 1-21.
- Bulot, T. (2001b). L'essence sociolinguistique des territoires urbains: un aménagement linguistique de la ville?. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(6), Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 5-11.
- Bulot, T. (1998). Langues en ville: une signalisation sociale des territoires. *Rouen: reconstruction, langages (Sociolinguistique normande: langues en ville)*, Études Normandes 1, Association Études Normandes, Mont Saint Aignan, 41-45.
- Bulot, T., & Veschambre, V. (2006) Sociolinguistique urbaine et géographie sociale: articuler l'hétérogénéité des langues et la hiérarchisation des espaces. *Penser et faire la géographie sociale (Contributions à une épistémologie de la géographie sociale)*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 305-324.
- Bulot, T. (2007a). Culture urbaine et diversité sociolinguistique: une identité en mouvement entre le local et le global». "L'écho de ma langue (enjeux sociaux et culturels de la diversité des langues)". Lille. pp. 31-37.
- Bulot, T. (2007b). De la matérialité discursive des murailles urbaines. Quelques questions autour des écrits illicites. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, C. Trimaille (eds.). *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique (Mélanges offerts à Jacqueline Billiez)*, 187-194.

- Bulot, T. (2011a). Le français, les langues et les villes. In T. Bulot & P. Blanchet. *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle: une introduction à la sociolinguistique*. Disponível em www.sociolinguistique.fr.
- Bulot T. (2011b). Sociolinguistique urbaine, Linguistic Landscape Studies et scripturalité : entre convergence(s) et divergence(s). *Cahiers de Linguistique* 37(1), EME, Cortil-Wodon, 5-15.
- Bulot, T. (2011c). Espaces urbanisés durables et/ou espaces vulnérables en situations plurilingues. Mesures et questionnements sociolinguistique. In S. Bastian, T. Bulot & E. Burr (eds.). *Sociolinguistique urbaine - Identités et mise en mots*, 73-92.
- Burgess, R. (2004). The compact city debate: the global perspective In M. Jenks & R. Burgess (eds.). *Compact cities: sustainable urban forms for developing countries* (pp.9-24). E-book: Taylor & Francis e-library. Disponível em de http://istoecidade.weebly.com/uploads/3/0/2/0/3020261/compact_cities.pdf.

C

- Cabigon, J. (2006). Cities in globalization. *Asia-Pacific Social Science Review*, 6(2), 73-102.
- Cabral, L. (2000). A paisagem enquanto fenômeno vivido. *Geosul*, 15(30), Florianópolis, jul./dez., 34-45.
- Caleffi, P.-M. (2014). The hashtag: A new word or a new rule?. Communication presented at 12th ESSE Conference, KOŠICE, Slovakia, 29th August – 2nd September.
- Callai, H. C. (2004). O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais “A questão social no novo milénio”, CES - Centro de Estudos Sociais, 16-18 setembro, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, 25(66), Campinas, maio/agosto, 227-247.

- Calvet, L.-J. (1990). Des mots sur les murs: une comparaison entre Paris et Dakar. In R. Chaudenson (ed.). *Des langues et des villes (Actes du colloque international à Dakar, du 15 au 17 décembre 1990)* (pp.73-84). Paris: Agence de coopération culturelle et technique.
- Calvet, L.-J. (2001). Identité et plutilinguisme. *Actes du Colloque Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation* (pp.147-160), Paris, 20-21 de março de 2001.
- Calvet, L.-J. (2003). Des mots sur les murs: le marquage linguistique du territoire. Retirado em 5 de setembro de 2014 de <http://www2.cndp.fr/revuevei/83/MigFo83-13.htm#top>.
- Calvet, L.-J. (2005). Les Voix de la ville revisitées – sociolinguistique urbaine ou linguistique de la ville? *Revue de l'Université de Moncton*, 36(1), 9-30.
- Calvet, L.-J. (2011a). *La sociolinguistique* (7^e édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Calvet, L.-J. (2011b). *Les voix de la ville – introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Éditions Pyot & Rivages (original de 1994).
- Calvino, I. (1974). *Invisible cities*. (Translation of *Le città invisibili*). Florida: Harcourt, Inc. Editions.
- Cameron, D. (1997). Demythologizing sociolinguists. In N. Coupland & A. Jaworski (eds). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.55-67). London: MacMillan Press Ltd.
- Canevacci, M. (2004). *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel. Disponível em http://books.google.pt/books?id=W0kP6DobUJYC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Cauquelin, A. (2008). *A invenção da paisagem*. Lisboa: Edições 70.

- Cavalcanti, L. S. (2011). Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. *Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, II Semestre 201*, 1-18
- Cavalcanti, L. S (2008). A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. In L. S. Cavalcanti. *A geografia escolar e a cidade: ensaios para o ensino da geografia para a vida urbana cotidiana* (pp. 81-104). Campinas, SP: Papirus.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. In D. Gorter (ed.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism* (pp. 67-80). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008a). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL*, 46, 267-287.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008b). *El estudio del paisaje lingüístico*. Disponível em http://www.euskara.euskadi.net/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik22_1_cenoz_08_03/es_cenoz/artik22_1_cenoz_08_03.html
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008c). Knowledge about language and Linguistic Landscape. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, vol 6: Knowledge about language (pp. 343-355). Berlin: Springer.
- Clemente, M., Martins, F., Vieira, R. & Andrade, A. I. (2013a). Linguistic diversity in Aveiro, Portugal: exploring linguistic landscape methodologies in the «Beira Mar» neighbourhood. *Internet Latent Corpus Journal*, 3(1), 116-133.
- Clemente, M., Andrade, A. I., Martins, F., & Vieira, R. (2013b). Linguistic landscape in primary school curriculum: the development of an educational approach. *Lectures on Multilingualism and Education*, Faculdade de Educação, Universidade de País Basco, San Sebastian, Espanha, 7 de junho.
- Clemente, M., Andrade, A. I., Martins, F., & Vieira, R. (2013c). Linguistic landscape and education in Primary School – LL as a resource to read changing cities. Comunicação apresentada no *Linguistic Landscapes 5 – protest, conflict and change*. Universidade de Namur, Bélgica, 24-26 abril.

- Clemente, M., Andrade, A.I., Martins, F. & Vieira, R. (2013d). *Could you read this LL picture?* Urban linguistic landscape and the emergence of a new resource in education. Comunicação apresentada nas unidades curriculares de *Teoria da Mediação e Educational Linguistics*, Università per Stranieri di Siena, 22 e 24 de outubro de 2103.
- Clemente, M., Martins, F., Vieira, R. & Andrade, A. I. (2014). Paisagem linguística no centro histórico de Aveiro - questões para uma abordagem educativa nos primeiros anos de escolaridade. In A. I. Andrade, H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho., & A. R. Simões (orgs.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 95-112). Aveiro: UA Editora.
- Clemente, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2012). Learning to read the world, learning to look at the Linguistic Landscape: a study in an elementary school. In C.Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches* (pp. 267-285). Frankfurt: Peter Lang.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Chawla, L. (2002a). Cities for human development. In L. Chawla (ed.). *Growing up in a urbanising world* (pp.15-34). London: UNESCO, Earthscan Publications Ltd.
- Chawla, L. (2002b). Toward better cities for children and youth. In L. Chawla (ed.). *Growing up in a urbanising world* (pp.219-242). London: UNESCO, Earthscan Publications Ltd.
- Chern, C.-I. & Dooley, K. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68(2), April, 113-123.
- Close, C. (2007). The use of photography as a qualitative research tool. *Nurse Researcher*, 15(1), 27-36.
- Clyne, M. (1997). Multilingualism. In F. Coulmas (ed). *The handbook of sociolinguistics* (pp. 301-314). Oxford: Blackwell Publishing.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.
- Collier, J. Jr. (1957). Photography in anthropology: a report on two experiments. *American Anthropologist*, 59, 843–859.
- Collins Cobuild English Dictionary (1995). London: HarperCollins Publishers.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Comissão Europeia (2012). Integrated urban sustainable development. Cohesion policy 2014-2020. Disponível em http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/informat/themes2012/urban_en.pdf.
- Connelly, J. & Bodycott, P. (2005). Multiliteracies: Learning how to critically read the visual”. *Proceedings of Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*. May-June, National Institute of Education, Singapore.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cosgrove, D. E. (1998). *Social formation and symbolic landscape*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Costa, F. (2011). Globalização, diversidade e “novas” classes criativas em Lisboa - Economia etnocultural e a emergência de um sistema de produção etnocultural. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 67, pp. 85-106.
- Coulmas, F. (ed.) (1997). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Coupland, N. & Jaworski, A. (2009). Social worlds through language. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.). *The new sociolinguistics reader* (pp.1-21). Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Coupland, N. (ed.) (2010a). *The handbook of language and globalization*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

- Coupland, N. (2010b). Welsh linguistic landscapes 'from above' and 'from below'. In A. Jaworski and C. Thurlow (eds.). *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space* (pp.77-101). London: Continuum.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2001). Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento. In P. Dias & C. V. Freitas (orgs.). *Atas da II Conferência internacional Challenges/Desafios 2001*. Pp. 885-903.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1). Pp. 221-243.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em portugal (1985-2000). In “*Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: Actas do colóquio da AFIRSE*”, 14, Lisboa, Portugal, 2006. Lisboa: Universidade de Lisboa. Pp.1-12.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2002). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cunha, E., Magno, G., Comarela, G., Almeida, V., Gonçalves, M.A. & Benevenuto, F. (2011). Analyzing the Dynamic Evolution of Hashtags on Twitter: a Language-Based Approach. *Proceedings of the Workshop on Language in Social Media (LSM 2011)*, Portland, Oregon, 23 June 2011, pp. 58–65.

D

- Dagenais, D., Moore, D., and Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic Landscapes and Language Awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 253–269). London, UK: Routledge.
- Davis, K. (1955). The Origin and Growth of Urbanization in the World. *American Journal of Sociology*, 60(5), World Urbanism, 429-437.

- Dailey-O'Cain, J. & Liebscher, G. (2011). Language attitudes, migrant identities and space. In *International Journal of the Sociology of Language*, 212, 91-133.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. California: California University Press (tradução de Steven Rendall).
- Debord, G. (2007). *La société du spectacle*. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetacle.pdf>.
- del Valle, J. (2012). Transnational languages: beyond nation and empire? An introduction. *Sociolinguistic Studies*, 5(3). 387-397.
- Delors, J. (coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Editora: Cortez.
- Deumert, A. (2000). Language planning and policy. In R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert, & W. L. Leap (eds.). *Introducing Sociolinguistics* (pp. 384-418). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dewey, J. (1957). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company. Disponível em <https://archive.org/stream/democracyeducati1916dewe#page/n15/mode/2up>.
- Dicionário acadêmico de espanhol. (2001). Porto: Porto Editora.
- Dicionário acadêmico de francês. (2009). Porto: Porto Editora.
- Dicionário acadêmico de inglês. (2009). Porto: Porto Editora.
- Dicionário Universal da Língua Portuguesa (8.^a ed.). (2002). Lisboa: Texto Editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001). Lisboa: Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Academia das Ciências de Lisboa
- Dodman, D. (2009). Blaming cities for climate change? An analysis of urban greenhouse gas emissions inventories. *Environment & Urbanization*, 21(1), 185-201.
- Dondis, D. A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual* (2^a edição). São Paulo: Martins Fontes. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

- Dooley, K. (2013). English in the Urban Environment: Resources for 21st century readers. In Y. Leung, W. Lee, & S. Hwang (eds.). *Collection of papers from the invited speakers and winners of paper awards*, Chien Tan Overseas Youth Activity Centre, Taipei, pp. 29-42.
- Dressler, R. (2015). Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128-145.
- Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth – a manual for participation*. London: UNESCO/ Earthscan Publication Ltd.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar, Curitiba*, 24, 213-225.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duncan, N. & Duncan, J. (2009). Doing Landscape Interpretation. In *The SAGE Handbook of Qualitative Geography*. SAGE Publications. Disponível em http://kodu.ut.ee/~cect/teoreetilised%20seminarid_2010/maastiku_uurimisr%C3%BChma_seminar/Duncan&Duncan.pdf
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 45(3), 252-264.
- Dürschmidt, J. (2000). *Everyday lives in the global city: the delinking of locale and milieu*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

E

- Edwards, J. (2010). *Minority Languages and Group Identity: Cases and Categories*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ehrlich, P. R. & Ehrlich, A. H. (2009). The population bomb revisited. *The Electronic Journal of Sustainable Development*, 1 (3). Pp. 63-71.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *JAN: Research methodology*, 107-115.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives. *International Journal of*

Qualitative Methods, 5(3), September, 1-9. Disponível em http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/epstein.pdf.

Extra, G. & Yağmur, K. (eds.). (2012). *Language rich Europe – Tendências nas políticas e práticas para o multilinguismo na Europa* (Documento preliminar para consulta). British Council.

F

Fanni, Z. (2008). How can traditional small cities contribute to sustainable development? *Journal of Geography and Regional Planning*, 1(6), pp. 116-121. Disponível em <http://www.academicjournals.org/JGRP>.

Fantini, A. E. (1995). Language, culture and worldview: exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, pp. 143-153.

Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, 8(2), 71-83.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Editora Universidade de Brasília (tradução Isabel Magalhães, coord.).

Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge.

Farias, P. L. (2002). *Sign design, ou o design dos signos: a construção de diagramas dinâmicos das classes de signos de C. S. Pierce*. Tese de Doutorado (não publicada). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Farias, P. L. (2004). Notas para uma normatização da nomenclatura tipográfica. In *Anais do P&D Design 2004 – 6.º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design* (versão em CD-Rom sem numeração de página). FAAP: São Paulo.

Faulconbridge, J., & Beaverstock, J. (2009). Globalization: interconnected worlds. In S. Holloway, S. P. Rice, G. Valentine, & N. Clifford (eds.). *Key concepts in Geography* (2nd edition). (pp. 331-343). London: Sage.

Fernandes, J. (2009). Cityscapes – símbolos, dinâmicas e apropriações da paisagem cultural urbana. *Máthesis*, 18, 2009, 195-214.

- Fernández, P. G. (2005). Linguistic imperialism: a critical study. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 18, 85-110.
- Ferraz, M. K. (2013). Origem e utilização do conceito de paisagem na geografia e nas artes. In *Reencuentro de saberes territoriales latino-americanos, Perú, Encuentro de geógrafos da America Latina*.
- Fishman, J. A. (1997). The sociology of language. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.25-30). London: MacMillan Press Ltd.
- Fishman, J. A. (1996). Conclusions – Summary and interpretation: post-imperial English 1940-1960. In J.A. Fishman, A.W. Conrad, & A. Rubal-Lopez (eds.). *Post-imperial English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fiske, J. (1999). *Introdução ao estudo da comunicação* (5ª edição). Porto: Edições ASA.
- Fleury, A. (2007). *Les espaces publics dans les politiques métropolitaines. Réflexions au croisement de trois expériences: de Paris aux quartiers centraux de Berlin et Istanbul*. Tese de Doutoramento. Université de Paris 1, Pantheon-Sorbonne, UFR de Géographie. Disponível em http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/99/57/PDF/These_Antoine_Fleury.pdf.
- Folch-Lyon, E. & Trost, J. F. (1981). Conducting focus group interviews. *Studies in Family Planning*, 12(12), December, 433-449.
- Formosinho, João (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Forrester, J. C. (2008). Thinking Creatively; Thinking Critically. *Asian Social Science*, 4 (5), 100-105.
- Fortuna, C. & Peixoto, P. (2002). A recriação e reprodução de representações no processo de transformação das paisagens urbanas de algumas cidades portuguesas. In C. Fortuna & A. S. Silva (orgs.). *Projeto e circunscrição: culturas urbanas em Portugal* (pp.17-63). Porto: Edições Afrontamento.

- Fortuna, C. & Leite, R. P. (orgs.) (2009). *Plural de cidade: novos léxicos urbanos*. Coimbra: Edições Almedina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). NY: The Continuum International Publishing Group. (tradução de Myra Bergman Ramos).
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler* (23^a edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25^a edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Friedrich, P. (1989). Language, ideology and political economy. *American Anthropologist*, 91(2), pp. 295-312.
- Friedrich, P. (2002). English in advertising and brand naming: sociolinguistic considerations and the case of Brazil. *English Today*, vol.71, 18 (3), July, 21-28.

G

- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Investigação*, 5, 173-184.
- Gao, L. (2005). *Bilinguals' Creativity in the Use of English in China's Advertising ISB4*. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, and J. MacSwan (eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 827-837). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gaspar, J. G. (1983). *Aveiro – notas históricas*. Aveiro: Câmara Municipal de Aveiro.
- Gaspar, J. G. (1997). *Aveiro na história*. Aveiro: Câmara Municipal de Aveiro.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis – theory and method*. London: Routledge.

- Gee, J. P. (2000). Critical literacy as critical discourse analysis. Paper prepared for presentations to a *Critical Literacy Task Force meeting at TESOL* (St. Louis, Feb., 2001) and *IRA* (New Orleans, April, 2001), pp.1-18.
- Ghorra-Gobin, C. (2001). Les espaces publics, capital social/Public space and social capital. *Géocarrefour*, 76 (1). L'espace public. pp.5-11.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19. Disponível em <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gil, A. H. C. F. & Gil Filho, S. F. (2008). A geografia do cotidiano: uma leitura da metodologia sócio-interacionista de Erving Goffman. *Ateliê Geográfico, revista eletrônica*, 2(4), 102-118.
- Giles, H., Bourhis, R. Y & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.). *Language, ethnicity, and intergroup relations* (pp.307-348). London: Academic Press.
- Giles, R. M., & Tunks, K. W. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38, 23–29.
- Girardet, H. (2005). *Criar cidades sustentáveis* (3ª edição). Águas Santas: Edições Sempre-em-Pé.
- Gomes, S. & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores? *Saber & Educar*, 14, pp. 1-9. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti Disponível em http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad01.html.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. In *American Sociological Review*, 48 (1), 1-17.

- Gomes, S. (2013). *Diversidade linguística e desenvolvimento profissional de professores: um estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Goodall, M. (1984). Can four year olds 'read' words in the environment? *Reading teacher*, 37 (6), 478-489.
- Goodman, Y. (2001, 1984). The development of initial literacy. In E.Cushman, E. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose (eds.). *Literacy – a critical sourcebook* (pp. 316-324). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Gorter, D. (ed.). (2006a). *Linguistic Landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2006b). Introduction: the Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), pp. 1-6.
- Gorter, D. (ed.) (2006c). Further Possibilities for Linguistic Landscape Research. In D. Gorter (ed.). *Linguistic Landscape: a new approach to multilingualism* (pp. 81-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2012). Forward. In C. Bagna, M. Barni, & C. Hélot (eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp.9-12). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gorter, D. Aiestaran, J. & Cenoz, J. (2012). The revitalization of Basque and the linguistic landscape of Donostia-San Sebastián. In Gorter, D., Marten, H. F. & van Mensel, L. (eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 148-163). Basingstroke: Palgrave-MacMillan.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2015). The linguistic landscapes inside multilingual schools. In B. Spolsky, M. Tannenbaum, O. Inbar (eds.). *Challenges for language education and policy: Making space for people* (pp. 151-169). New York: Routledge Publishers.
- Graças, E. (2000). Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória. *Rev. Min. Enf.*, 4 (1/2), 28-33.

Grixti, J. (2008). 'Glocalised' youth culture as linguistic performance: media globalisation and the construction of hybrid identities. *Novas SL. Revista de Sociolinguística*, Winter, 1-8.

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

H

Habermas, J. (1974). The Public Sphere: An Encyclopedia Article (1964). *New German Critique*, 1 (3), 49-55.

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere – an inquiry into a category of bourgeois society*. USA: MIT Press (tradução do original de 1962, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*).

Halliday, M. (1997). Language in a social perspective. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp. 31-38). London: MacMillan Press Ltd.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.

Hanauer, D. (2009). Science and the linguistic landscape: a genre analysis of a representational wall space in a microbiology laboratory. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic Landscape – expanding the scenery* (pp. 287-301). New York: Routledge, Taylor & Francis.

Hanauer, D. (2012). Transitory linguistic landscapes as political discourses: signage at three political demonstrations in Pittsburgh, USA. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 139-154). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus.
- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In C. Bagna, M. Barni, & C. Hélot (eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Pp. 249-266. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13-26.
- Harper, D. (2005). What's New Visually. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage, 747-62.
- Harris, R. (2009). Speech and writing. In D. R. Olson & N.Torrance (eds.). *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 46-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, K. D. (2007, p. 3). *A World of Many (Fewer) Voices*. "When Languages Die: the extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge." (Chapter 1, p. 3). Oxford University Press. Disponível em http://www.amazon.com/gp/reader/0195372069/ref=sib_dp_pt#reader-link.
- Hasirci, D., Kural, N., Ozaloglu, S., Tanriover, S. &Ural, S. E. (2006). A Participatory Process: Defining Urban Public Space for Children In a Squatter Settlement. In *International Multidisciplinary Seminar, Children And Young People In Everyday Environments*, 16-17 November, Rennes: Université Rennes 2
Disponível em http://eso.cnrs.fr/TELECHARGEMENTS/colloques/rennes_11_06/HASIRCIK_URALOZALOGOUTANRIOVER.pdf em 14 de julho de 2014. (pp.1-22).
- Hardy, C., Harley, B. & Phillips, N. (2004). Discourse Analysis and Content Analysis: Two Solitudes? *Qualitative Methods*, Spring, 19-22.
- Harvey, D. (2002). The art of rent: globalization, monopoly and the commodification of culture. *Socialist Register 2002: a world of contradictions*, 38, 93-110.

- Harvey, D. (2012). *Rebel cities – from the right the city to the urban revolutions*. London: Verso.
- Hassler, M. L. (2009). Contribuição geográfica para o estudo do lugar. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, ano 08, 16, 157-165.
- Hauge, A. L. (2007). Identity and place: a critical comparison of three identity theories. *Architectural Science Review*, 50(1), 1-15. Disponível em <http://faculty.arch.utah.edu/benham/group%203/Place-Identity.pdf>.
- Hawkes, J. (2001). *The Fourth Pillar Of Sustainability - Culture's essential role in public planning*. Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd in association with the Cultural Development Network (Vic).
- Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), pp. 124-142.
- Heath, S. B. (1982). What no Bedtime Story Means: Narrative skills at home and at school. *Language and Society*, 11 (2), 49-76.
- Heinonem, J. & Junnila, S. (2011). A Carbon Consumption Comparison of Rural and Urban Lifestyles. *Journal Sustainability*, 3, pp. 1234-1249
- Heller, M. (2005). Language, skill and authenticity in the globalized new economy. *Noves SL. Revista de Sociolinguística*, Winter, 1-7.
- Heller, M. (2010). Language as resource in the globalized new economy. In N. Coupland (ed.). *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 439-465). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hélot, C., Barni, M., Janssens, R. & Bagna, C. (2012). Introduction. In C. Bagna, M. Barni, & C. Hélot (eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt: Peter Lang, Pp. 17-24.
- Hélot, C., Ebersold, E. C. & Young, A. (2015). *Multilingualism in Strasbourg. LUCIDE city report*. LUCIDE Project, LSE Academic Publishing.
- Herrera, Y. & Braumoeller, B. (2004). Symposium: Content and discourse analysis. *Qualitative Methods*, 15-18.

- Hiebert, J. (1981) Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness. *Reading Research Quarterly*, 16, 236-259.
- Hoelscher, S. (2009), Landscape iconography. *International Encyclopedia of Human geography*, 132-139.
- Hofstatter, L. J. V. & Oliveira, H. T. (2013). Olhares perceptivos: usos e sentidos da fotografia na educação ambiental. In *Atas do VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, 7-10 julho. Rio Claro, SP: Brasil.
- Holzer, W. (2004). Augustin Berque: um trajeto pela paisagem. *Espaço e Cultura, UERJ, RJ*, 17-18, jan/dez. 2004, 55-63.
- Hooke, R. Le B. (2000). On the history of humans as geomorphic agents. *Geology*, 28(9), 843-846. Retirado em 13 de junho de 2012 de <http://geology.gsapubs.org/content/33/3/161.full.pdf+html>.
- Hornsby, M. & Vigers, D. (2012). Minority semiotic landscapes: an ideological minefield? In D.Gorter H. F., Marten, & L. van Mensel (eds.). *Minority languages in the linguistic landscape* (pp.57-73). London: Palgrave MacMillan.
- Hörschelmann, K. & van Blerk, L. (2012). *Children, Youth and the City*. London: Routledge.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Huebner, T. (2006). Bangkok's linguistic landscapes: environmental print, codemixing and language change. In D. Gorter (ed.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism* (pp. 31-51). Clevedon: Multilingual Matters
- Huebner T. (2009). A framework for the analysis of linguistic landscapes. In E. Shohamy, & D. Gorter (eds.). *Linguistic Landscape – expanding the scenery* (pp. 70-87). New York: Routledge.
- Hull, G. & Schultz, K. (2001). Connecting schools with out-of-school worlds. In G. Hull, & K. Schultz, (eds.), *School's out!: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice* (pp. 32-57). New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Hult, F. (2009). Language ecology and linguistic landscape analysis. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic Landscape – expanding the scenery* (pp. 88-103). New York: Routledge.
- Hymes, D. (1997). The scope of sociolinguistics. In N. Coupland & A. Jaworski (eds.). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.12-22). London: MacMillan Press Ltd.
- Hymes, D. (2009). Models of the interaction of language and social life. In N. Coupland, & A. Jaworski (eds.). *The new sociolinguistics reader* (pp.583-597). Hampshire: Palgrave MacMillan.

I

- Interbrand (2012). *Best global brands 2012 – the definitive guide to the best 100 global brands*. Disponível em <http://www.interbrand.com/en/best-global-brands/2012/downloads.aspx>.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2007). Technical Summary. In B. Metz, O. R. Davidson, P. R. Bosch, R. Dave, L. A. Meyer (eds.). *Climate Change 2007: Mitigation. Contribution of Working Group III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA.
- International Association of Educating Cities (2004). *Charter of educating cities*. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Charter%20of%20Educating%20Cities%202004.pdf> in 12th March 2013.
- Moll, J. (2008). The city and its educating paths: school, streets and youth mobility. In *Education and urban life: 20 years of educating cities* (pp. 193-203). Barcelona: International Association of Educating Cities.
- International Institute for Sustainable Development. (2010). *The sustainable development timeline-2009*. Disponível em <http://www.iisd.org/publications/pub.aspx?pno=1221>.

J

- Jacobs, H. H. (1989). The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. In H. H. Jacobs (ed.). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation* (pp. 1-11), Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacobs, J. M. & Fincher, R. (1998). Introduction. In R. Fincher & J. M. Jacobs. *Cities of difference* (pp. 1-25). New York: The Guilford Press.
- Jamani, K. (2011). A semiotics discourse analysis framework: understanding meaning making in science education contexts. In S. Hamel (ed.). *Semiotics theory and applications* (pp.191-208). New York: Nova Science Publishers.
- Janssens, R. (2012). The linguistic landscape as a political arena: the case of the Brussels periphery in Belgium. In C.Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 39-51). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Järlehed, J. (2012). “La letra vasca”: tradición inventada, nacionalismo y mercantilización cultural en el paisaje lingüístico de Euskal Herria. In T. Ulloa (ed.). *Ideology, politics and demands in Spanish language, literature and film*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishings.
- Järvelä, S. (2006). Personalized learning? New insights into fostering Learning capacity. In OECD. *Personalising Education* (pp. 31.46). OECD Publishing.
- Jaworski, A., & Coupland, N. (1999) Introduction: perspectives on discourse analysis. Pp. 1-44. In A.Jaworski & N. Coupland. *The discourse reader*, London: Routledge
- Jaworski, A. & Coupland, N. (1997). *Sociolinguistics: a reader coursebook*. London: MacMillan Press.
- Jaworski, A. & Yeung, S. (2010). Life in the Garden of Eden: the naming and imagery of residential Hong Kong. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael, M. Barni, *Linguistic landscape in the city* (pp. 153-181). Bristol: Multilingual Matters.
- Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010a). Language and the globalizing habitus of tourism: toward a sociolinguistics of fleeting relationships. In N. Coupland, *The*

handbook of language and globalization (pp. 255-286). Oxford:Blackwell Publishing Ltd.

Jaworski, A. & Thurlow, C. (2010b). Introducing semiotic landscapes. In A. Jaworski & C.Thurlow (eds.). *Semiotic landscapes: language, image, space* (pp. 1-40). London: Continuum International Publishing Group.

Jayaram, N. (2007). Revisiting the City: The Contemporary Relevance of Urban Sociology. *Keynote Address at the Conference on 'Community and Communities in Mumbai: Issues of Cosmopolitanism, Citizenship and Civil Society'*, organised by the Department of Sociology, University of Mumbai. Mumbai, 28 February – 2 March 2007, pp.1-17

Jenks, M. (2004). Introduction: Sustainable urban form in developing countries? (pp.1-6) In M. Jenks & R.Burgess (eds.). (2004). *Compact cities: sustainable urban forms for developing countries*. E-book: Taylor & Francis e-library. Disponível em http://istoecidade.weebly.com/uploads/3/0/2/0/3020261/compact_cities.pdf

Jenks, M. & Burgess, R. (eds.) (2004). *Compact cities: sustainable urban forms for developing countries*. E-book: Taylor & Francis e-library. Disponível em http://istoecidade.weebly.com/uploads/3/0/2/0/3020261/compact_cities.pdf.

Jewitt, C. (2005). Multimodality, “Reading” and “Writing” for the 21st century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3), pp. 315-331.

Jiang, W. (2000). The relationship between language and culture. *ELT Journal*, (54) 4, October. Oxford University Press, pp. 328-334

Johansson, R. (2003). Case study methodology. Discurso final apresentado na *International Conference “Methodologies in Housing Research”*, organizado pelo Royal Institute of Technology em cooperação com a International Association of People–Environment Studies, Estocolmo, 22–24 Setembro. Disponível em <http://www.infra.kth.se/bba/IAPS%20PDF/paper%20Rolf%20Johansson%20ver%202.pdf>.

Jornal Oficial das Comunidades Europeia *Jornal Oficial nº L 130 de 15/05/2002 p. 0001 – 0003*. DECISÃO DO CONSELHO de 25 de Abril de 2002 relativa à aprovação, em nome da Comunidade Europeia, do Protocolo de Quioto da

Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre as alterações climáticas e ao cumprimento conjunto dos respectivos compromissos (2002/358/CE). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:130:0001:0020:PT:PDF>

Juffermans, K. & Coppolse, J. (2012). How literate, low-literate and non-literate readers read the linguistic landscape in a Gambian village. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp.233-247). Frankfurt am Main: Peter Lang.

K

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. In S. May & N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition), Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, pp. 195–211.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *A Charter for change in education*. Disponível em <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-1-new-learning/kalantzis-and-cope-a-charter-for-change-in-education/> in 5th December 2014.

Kallen, J. (2009). Tourism and representation in the Irish linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery* (pp. 270-283). London: Routledge.

Karseth, B. & Sivesind, K. (2011). Conceptualizing curriculum and knowledge within and beyond the national context. In L. Yates & M. Grumet (eds.). *World yearbook of education 2011. Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics* (pp. 58-76). London: Routledge.

Kassow, D.Z. (2006). Environmental print awareness in young children. *Talaris Research Institute*, 1 (3), 1-8.

Khosravizadeh, P. & Sanjareh, H. B. (2011). English shop signs and brand names. *BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution*, 2 (2), 32-40.

- Kirkland, L., Aldridge, J., & Kuby, P. (1991). Environmental print and the kindergarten classroom. *Reading Improvement*, 28 (4), 219-222.
- Kress, G. (2004). Reading images: multimodality, representation and new media. *Information Design Journal + Document Design*, 12 (2), 110-119.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse – the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design* (2nd edition). London. Routledge.
- Kneale, J. (1998). Landscapes, texts and scriptural imperialism. *Research Papers in Geography*, 33, Department of Geography, University of Exeter, May, 18.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd edition). London: SAGE Publications.
- Kuby, P. & Aldridge, J. (2004). The Impact of Environmental Print Instruction on Early Reading Ability. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (2), June, 106-114.
- Kuppens, A. H. (2013). Cultural Globalization and the Global Spread of English: From ‘Separate Fields, Similar Paradigms’ to a Transdisciplinary Approach. *Globalizations*, 10 (2), 327–342.
- Kyle, G. & Chick, G. (2007). The social construction of a sense of place. *Leisure Sciences*, 29, 209-225. Disponível em <http://humandimensionslab.org/pdf/The%20Social%20Construction%20of%20a%20Sense%20of%20Place.pdf>.

L

- Lagoons. (2012). A laguna costeira Ria de Aveiro, Portugal. LAGOONS, *Resumo Técnico TB2 Pt*.
- Labov, W. (1997a). Linguistics and sociolinguistics. In N. Coupland & A. Jaworski (eds). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp. 23-24). London: MacMillan Press Ltd.

- Labov, W. (1997b). The social stratification of (r) in New York department stores. In N. Coupland & A. Jaworski (eds). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp. 168-178). London: MacMillan Press Ltd.
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), pp. 23-49.
- Lanza, E. & Woldemariam, H. (2009). Language ideology and linguistic landscape. Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic landscape – expanding the scenery* (pp. 189-205). New York: Routledge.
- Lazdina, S. & Marten, H. F. (2008). The “Linguistic Landscape” Method as a Tool in Research and Education of Multilingualism: Experiences from a Project in the Baltic States. In A. Saxena & A. Viberg (eds.). *Multilingualism, Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics*. Sweden: Uppsala University, 1-3 October, pp. 212-225.
- Le Page, R. B. (1997). The evolution of a sociolinguistic theory of language. In F. Coulmas (ed). *The handbook of sociolinguistics* (pp. 15-32). Oxford: Blackwell Publishing.
- Leap, W. L. & Mesthrie, R. (2000). Sociolinguistics and education. In R. Mesthrie, Swann, J., Deumert, A. & Leap, W. L (eds.), *Introducing sociolinguistics* (pp. 354-383). Philadelphia: John Benjamins Publishinh Company.
- Lee, L. P. (2011). Environmental print: research on Hong Kong children’s understanding of chinese words. In *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5 (2), July, 49-66.
- Leeman, J. & Modan, G. (2009). Commodified language in Chinatown: a contextualized approach to linguistic landscape. *Journal of Sociolinguistics* 13(3), 332–362.
- Leeman, J. & Modan, G. (2010). Selling the city: language, ethnicity and commodified space. In Shohamy, E., Ben-Rafael, E., Barni, M., *Linguistic landscape in the city* (pp. 182-198). Bristol: Multilingual Matters.

- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing. (Tradução de Donald Nicholson-Smith).
- Lefebvre, H. (1996). *Writing on the cities*. Oxford: Blackwell Publishers. (Tradução de Eleanore Kofman and Elisabeth Lebas).
- Lefebvre, H. (2003). *The urban revolution*. Minneapolis: University of Minnesota Press (tradução de Robert Bononno).
- Leite, R. P. (2009a). Espaços públicos na pós-modernidade. In C. Fortuna & R. P. Leite (orgs.). *Plural de Cidade: novos léxicos urbanos* (pp. 187-204). Coimbra: Almedina
- Leite, R. P. (2009b). Cultura urbana contemporânea y el patrimonio ennoblecido. Comunicação apresentada em ALAS, *Asociación Latinoamericana de Sociología*, 2009, 31 de agosto-4 de setembro. Disponível em <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=51180&key=189cc0282ae2b52aa1falcbde412199c>.
- Leite, R. P. (2010). A exaustão das cidades – antienobrecimento e intervenções urbanas em cidades brasileiras e portuguesas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25 (72), 73-88. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n72/v25n72a06.pdf>.
- Lessa, I. (2006). Discursive struggles within social welfare: restaging teen motherhood. *British Journal of Social Work*, 36, pp. 283-298. Disponível em <http://bjsw.oxfordjournals.org>.
- Lessárd-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas* (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levey, M. (1989). Canaletto as artist of the urban scene. In K. Baetjer & J. G. Links (eds.). *Canaletto* (pp.17-30). The Metropolitan Museum of Art: New York.
- Lewis, P. (1979). Axioms for reading the landscape. Some guides to the American scene. In D. W. Meinig (ed.). *The interpretation of ordinary landscapes* (pp. 11-32). Oxford: Oxford University Press.
- Li Wei (1997). Ethnoburb versus Chinatown: Two Types of Urban Ethnic Communities in Los Angeles. *Cybergeo: European Journal of Geography* [online], Dossiers,

- Colloque "les problèmes culturels des grandes villes", 8-11 décembre, article 70.
Disponível em <http://cybergeog.revues.org/1018>.
- Licciardi, G. & Amirtahmasebi, R. (eds.) (2012). *The economics of uniqueness – investing in historic city cores and cultural heritage assets for sustainable development*. Washington: The World Bank.
- Lijnse, P. (2010). Developmental research' as a way to an empirically based 'didactical structure' of science. In K. Kortland & K. Klaassen (eds.) *Designing Theory-Based Teaching-Learning Sequences for Science Education, Proceedings of the symposium in honour of Piet Lijnse at the time of his retirement as Professor of Physics Didactics at Utrecht University* (pp. 91-102).
- Lillis, T. (2013). *The sociolinguistics of writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lillis, T. & McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing a global context: objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17 (4), 415–439.
- Lindner, C. (2006). Revisioning urban space and cityscapes. In C. Lindner (ed.). *Urban space and cityscapes – perspectives from modern and contemporary culture* (pp.1-13). UK: Routledge.
- Lo Bianco, J. (2000). Multiliteracies and multilingualism. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures* (pp.89-102). London: Routledge.
- Lourenço, M., Andrade, A. I. & Sá, S. (2012). "Diversidade linguística e formação contínua de educadores de infância: que possibilidades de desenvolvimento profissional?", In *Livro de resumos do 4.º Congresso Edilic: Sensibilização à diversidade linguística e didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lucena, A. (2002). Análise ideográfica e nomotética na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica. *Revista HCPA*. Porto Alegre, RS. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/12739>.

- LUCIDE (2014a). *LUCIDE project toolkit: Multilingualism in urban spaces*. Disponível em <http://www.urbanlanguages.eu/images/stories/docs/toolkits/toolkit-urbanspaces.pdf> in 30 de maio de 2015.
- LUCIDE (2014b). *LUCIDE State of the art report: Multilingual cities and the future*. Disponível em <http://www.urbanlanguages.eu/images/stories/docs/stateoftheart/5.5%20state%20of%20the%20art%20lucide.pdf>.
- Luke, A. & Freebody. P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Disponível em <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Lynch, K. (1960). *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70.

M

- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica. Etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: a data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
- Maffi, L. (2001). *On Biocultural diversity – linking language, knowledge, and environment*. USA: Smithsonian Institution.
- Maia, A. C. (2008). Discutindo conceitos e metodologias: paisagens, textos e produção do espaço migrante. In *Atas do 1º SIMPGEO/SP*, 17-19 de novembro de 2008, Rio Claro, Brasil.
- Malheiros, J. (2008), “Comunidades de origem indiana na Área Metropolitana de Lisboa – iniciativas empresariais e estratégias sociais criativas na cidade”. In C. R. Oliveira & J. RATH (org.). *Revista Migrações - Número Temático Empreendedorismo Imigrante*, 3, Outubro. Lisboa: ACIDI, 139-164.
- Malinowski, D. (2010). *Taking the language classroom out to the city: a prototype for community-based, ethnographic learning projects in the linguistic landscape*. Comunicação UCCLLT. Disponível em http://prezi.com/6euzagh2n2dp/malinowski_uccllt_presentation/.
- Malinowski, D. (2014). Linguistic landscape: new directions for the language classroom. Columbia University LRC. East Asian Languages 39A. Reading the

- multilingual city: Chinese, Korean, and Japanese in Bay Area linguistic landscapes (sample course materials). Disponível em <http://www.lrc.columbia.edu/sites/lrc/files/MalinowskiHandoutMay2014.pdf>.
- Malone, K. & Hasluck, L. (2002). Australian youth. In L. Chawla (ed.). *Growing up in a urbanising world* (pp.81-109). London: UNESCO, Earthscan Publications Ltd.
- Mar-Molinero, C. (2010). The spread of global Spanish: from Cervantes to *reggaetón*. In N. Coupland (ed.). *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 162-181). Oxford: Blackwell Publishing.
- Marten, H., Lazdina, S., Poseiko, S. & Murinska, S. (2012). Between old and new killer languages? Linguistic transformation, *linguae francae* and languages of tourism in the Baltic States. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp.289-308). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marten, H., L. van Mensel and D.Gorter (2012). Studying Minority Languages in the Linguistic Landscape. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. van Mensel (eds.). *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 1-15). Basingstroke: Palgrave-MacMillan.
- Martins, I. (1989). A energia nas reacções químicas. Modelos interpretativos usados por alunos do ensino secundário. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F. (2002) *Biografia Linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Disponível em <http://jaling.ecml.at>.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I. (2010). *Gestão estratégica da sazonalidade em turismo: o caso de Aveiro*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007a). *Explorando...: educação em ciências e ensino experimental*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007b). *Explorando...: flutuação de líquidos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007c). *Explorando...: dissolução de líquidos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007d). *Explorando...: explorando plantas: sementes, germinação e crescimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007e). *Explorando...: a luz ... sombras e imagens*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2008a). *Explorando...: a electricidade: lâmpadas, pilhas e circuitos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2008b). *Explorando...: mudanças de estado físico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Sá, P. (2010). *Explorando...: sustentabilidade na Terra*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Sá, P. (2012). *Explorando...: a complexidade do corpo humano*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, J. (2004). Semistructured interview. The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods, 1021-1022.
- Masny, D. & Cole, D. R. (2007). Applying multiple literacies in Australian and Canadian contexts. In A. Simpson (ed.). *Future Directions in Literacy: International Conversations Conference*, 3–6 September, Sydney, Australia

- (The University of Sydney, Division of Professional Learning), pp.190-211. Sydney.
- May, T., Perry B., Le Galès, P., Sassen, S. & Savage, M. (2005). The future of urban sociology. *Sociology*, 39(2), 342-370.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: expanding reader responses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Mendes, L. (2011). Cidade pós-moderna, gentrificação e a produção social do espaço fragmentado. *Cad. Metrop.*, São Paulo, 13 (26), jul/dez, 473-495. Disponível em http://www.cadernosmetropole.net/download/cm_artigos/cm26_222.pdf
- Mendes, L. (2010a). III Congresso Internacional do GIGU, «A questão do centro, o centro em questão». *Finisterra*, XLV (89), 213-218. Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0430-50272010000100013&script=sci_arttext.
- Mendes, L. (2010b). Geografia escolar crítica e desenvolvimento intercultural do currículo em Portugal: exemplos de luta anti-racista em contexto de sala de aula. In *Atas do IV Congresso Iberoamericano de Estudios Teritoriales Y Ambientales*, Mérida, 10-13 de Maio.
- Meneguello, C. (2009). Espaços e vazios urbanos. In C. Fortuna & R. P. Leite (orgs.). *Plural de Cidade: novos léxicos urbanos* (127-137). Coimbra: Almedina.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam, *Qualitative research in practice: examples for discussion analysis* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mesthrie, R. (2000). Clearing the ground: basic issues, concepts and approaches. In R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert, & W. L. Leap (eds.). *Introducing Sociolinguistics* (pp.1-43). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Mesthrie, R. & Leap, W. L. (2000). Language contact 1: Maintenance, shift and death. In R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert & W. L. Leap (eds.). *Introducing Sociolinguistics* (pp.248-278). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. London: Routledge.

- Mills, K. A. (2008). Multiliteracies and a Metalanguage for the Moving Image: Multimodal Analysis of a Claymation Movie. In *Proceedings AARE 2008 International Education Conference*, Brisbane.
- Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: interrogating competing discourses. *Language and Education*, 23 (2), 103–116.
- Milner, H. R. & Tenore, F. B. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, 45(5), pp. 560-603
- Mitchell, D. (1995). The end of public space? People's Park, definitions of the public, and democracy. In *Annals of the Association of American Geographers*, 85(1), pp. 108-133.
- Mondada, L. (2000). *Décrire la ville: la construction des saviors urbains dans l'interaction et dans le texte*. Paris: Anthropos, Ed. Economica.
- Mongin, O. (2005). *La condition urbaine. La ville à l'heure de la mondialisation*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mor-Somerfeld, A. & Johnston, J. (2012). Linguistic lansscape – the seeing and writing of art. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C.Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 155-168). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Moreira, W. W., Simões, R., & Porto, E. (2000). Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista brasileira Ciência e Movimento*, 13 (4), 107-114.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. In *Annual Review of Sociology*, 22, ProQuest Psychology Journals, 129-152.

N

- Nações Unidas (1998). *Kyoto Protocol to the United Nations Framework Convention on Climate Change*. Nações Unidas.
- Neto, R. M. (2008). Considerações sobre a paisagem enquanto recurso metodológico para a geografia física. *Caminhos de Geografia*, 9 (26), 243 – 255. Disponível em <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>.

- Neuendorf, K. A. (2002). Chapter 1 – Defining content analysis. In K. A. Neuendorf. *The content analysis guidebook* (pp. 1-25). London: SAGE Publications.
- Neves, (1999). An Ideographic and Nomothetic Comprehension of the Nature of Science by Science Teachers. In *Acta Scientiarum*, 21 (1), 107-112.
- Nichols, S. (2014). Geosemiotics. In P. Albers, T. Holbrook & A. Flint (eds.). *New Methods of Literacy Research* (pp. 177-192). New York: Routledge.
- Noffke S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 2, 305–343.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. (2011a). Environmental Print in Early Literacy Development. Disponível em <http://www.real-online.group.shef.ac.uk/docs/envprint-ops/environmental-print-in-early-literacy-development.pdf>.
- Nutbrown, C. & Hannon, P. (2011b). *Enhancing Children's Opportunities with Environmental Print*. Disponível em <http://www.real-online.group.shef.ac.uk/docs/envprint-ops/environmental-print-in-early-literacy-development.pdf>.
- Nye, D. E. (1997). From landscape to cityscape: recent interdisciplinary work. *American Studies in Scandinavia*, 29. Disponível em <http://ej.lib.cbs.dk/index.php/assc/article/view/1122/1125>.

O

- Oliveira, C., Varum, H. & Guerreiro, L. (2009). A Arte Nova em Aveiro e a sua relação com o adobe. Comunicação apresentada em *RIPAM 3: 3rd International Meeting on Architectural Heritage of the Mediterranean*. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/8001>
- OECD/CERI (2008). 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses, pp.1-12. In OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”, 15-16 de Maio, Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/site/educeri21st/backgrounddocumentation.htm> em 14 de julho de 2014.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*. Paris, France: Author. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

P

Pacione, M. (2009). *Urban geography – a global perspective*. (3rd ed.). London: Routledge.

Pahl, K. & Rowsell, J. (2006). Introduction. In K. Pahl & J. Rowsell (eds.). *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice* (pp. 1-15). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Papen, U. (2012). Commercial discourses, gentrification and citizens' protest: The linguistic landscape of Prenzlauer Berg. Berlin. *Journal of Sociolinguistics* 16(1), 56–80.

Park, R. E. (1967). The city: suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment. In R. E. Park, E. Burgess, & R. D. McKenzie (eds.) *The city*, pp. 1-46. Chicago: University of Chicago Press. Disponível em <http://www.esperdy.net/wp-content/uploads/2009/09/Park-The-City.pdf>.

Park, J. Y. & Mills, K. A. (2014). Enhancing Interdisciplinary Learning with a Learning Management System. *MERLOT, Journal of Online Learning and Teaching*, 10 (2), June, 299-213.

Patacchini, E. & Zenou, Y. (2011). Neighborhood Effects And Parental Involvement In The Intergenerational Transmission Of Education. *Journal of Regional Science*, 51 (5), Wiley Blackwell, December, 987-1013.

Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (eds.) (2003). *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell Publishing.

Pauwels, L. (2009). Street discourse: a visual essay on urban signification. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research, City of Signs/Signs of the City*, vol. 1, 263-272.

- Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: an analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38 (4), 545-581.
- Peixoto, P. (2009). A cidade como texto e como contexto nas ciências sociais. In *Anais do 33º Encontro Anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Ciências Sociais*, 26-30 de outubro de 2009, Caxambu/MG (Brasil), pp. 1-11.
- Percy-Smith, B. (2002). Contested worlds. In L. Chawla (ed.). *Growing up in a urbanising world* (pp.57-80). London: UNESCO, Earthscan Publications Ltd.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. In *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 81-94.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: University Press.
- Piller, I. (2003). Advertising as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 170-183.
- Pombo, O. (1994). Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. P.Olga, T. Levy, & H. Guimarães (eds.), *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.^a edição revista e aumentada) (8-14). Lisboa: Editora Texto. Retrieved from <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Ponte, J. P. (2006). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Poplack, S. & Sankoff, D. (1984). Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics*, 22, 99-135.
- Powell, R. A. & Single, H. M. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8 (5), 499-504.
- Pozzo, R. R. & Vidal, L. M. (2010). O conceito geográfico de paisagem e as representações sobre a ilha de Santa Catarina feitas por viajantes dos séculos

XVIII e XIX. *Revista Discente Expressões Geográficas*, 6, ano VI, 111 – 131. Florianópolis.

Prinsloo, M. & Baynham, M. (2008). Renewing literacy studies. In M. Prinsloo & M. Baynham (eds.). *Literacies, Global and Local* (pp.1-16). Amsterdam: John Benjamins.

Prior, J. (2009). Environmental print: real-world early reading. In *Dimensions of Early Childhood*, 37 (1), Winter, 9-14.

Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. In *Intervention in school and clinic*, 39 (2), November, 87–98.

Puzey, G. (2007). *Planning the linguistic landscape: A Comparative Survey of the Use of Minority Languages in the Road Signage of Norway, Scotland and Italy*. Edinburgh: University of Edinburgh, Research Scandinavian Studies (II). Master Dissertation. Disponível em <http://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/1842/2118/1/2007PuzeyGDissertationMSc.pdf>.

R

Rabelo, J. (2011). Enobrecimento urbano: entre a rua e um possível lugar. Comunicação apresentada no *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e (Des)igualdades*, Salvador, 7-10 agosto de 2011. Brasil: Universidade Federal da Bahia. Retrieved from http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306712222_ARQUIVO_CONLAB-Artigo_2.pdf.

Raga, A. (2012). Linguistic landscape and language attitude: A case study on Jimma town's linguistic landscape inscribers' attitude for Afan Oromo. *International Journal of Sociology and Anthropology*, 4 (7), September, 218-225.

Ramamoorthy, L. (2010). Linguistic Purism and Language Planning in a Multilingual Context: Tamil in Pondicherry. *Language in India*, 10 (1), 1-95.

- Rampton, B. (2000). Continuity and change in views of society in Applied Linguistics. In Trappes-Lomax, H. (ed.), *Change and Continuity in Applied Linguistics* (pp. 97-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A. & Lytra, V. (2004). *UK linguistic ethnography: a discussion paper*. Coordinating Committee UK Linguistic Ethnography Forum, December, 2004 (pp.1-24).
- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 584-607.
- Rampton, B., Maybin, J. & Roberts, C. (2014). Methodological foundations in linguistic ethnography. In *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 125.
- Rees, W. & Wackernagel, M. (1996). Urban ecological footprints: why cities cannot be sustainable – and why they are a key to sustainability. *Environmental Impact Assessment Review*, 16, pp. 223-248.
- Rees, W. (1992). Ecological footprints and appropriated carrying capacity: what urban economics leaves out. *Environment and Urbanization*, 4 (2), pp. 121-130.
- Reh, M. (2004). Multilingual writing: a reader-orienter typology – with examples from Lira Municipality (Uganda). In *International Journal of the Sociology of Language*, 170, 1-41.
- Reigeluth, C. M. & Frick, T. W. (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories, In C. Reigeluth (ed.). *Instructional design theories and models. A new paradigm of instructional theory*. Vol. II (pp. 633-651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Nelson, W. (2004). Developmental research: Studies of instructional design and development. In D. Jonassen (ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (2nd ed.) (pp. 1099-1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em <http://www.aect.org/edtech/41.pdf>.
- Richey, R. C. & Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: crating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education*, Spring, 16 (2), 23-38.

- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 14 (2), 45-58.
- Risager, K. (2010). *The language teacher facing transnationality. European Symposium Language Teachers: Training for a New Paradigm*. Centro Internazionale sul Plurilinguismo, Udine, Italy, 9th September, pp.1-13.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robertson, R. (1992). *Globalization – social theory and global culture*. London: SAGE.
- Roca, Z. & Oliveira, J. A. (2005). A paisagem como elemento da identidade e recurso para o desenvolvimento. In *Actas do: Congresso Ibérico de Geografia*, 10. Évora (CD-ROM).
- Rodrigues, A. D. (1997). *Estratégias da comunicação – questão comunicacional e formas de sociabilidade* (2^a edição). Lisboa: Editora Presença.
- Rodrigues, A. A. V. (2005). *Ambientes de ensino não formal de Ciências: impacte nas práticas de professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. (2011). *A educação em Ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rogers, R. (1997). *Cities for a small planet*. Disponível em <http://www.slideshare.net/mackenzista2/cidades-para-um-pequeno-planeta-1-a-cultura-das-cidades>.
- Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R.L., and Fishman, J. A. (1977). “English on Keren Kayemet Street”. J. A. Fishman, R.L. Cooper, & A. W. Conrad (eds.). *The Spread of English* (pp.179-194). Rowley, MA: Newbury House.
- Rowland, L. (2012). The pedagogical benefits of a linguistic landscape research project in Japan. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494-505.
- Rubino, S. (2009). Enobrecimento urbano. In C. Fortuna & R. P. Leite (orgs.). *Plural de Cidade: novos léxicos urbanos* (pp. 25-40). Coimbra: Almedina.

Rymes, B. (2014a). *Communication beyond language: everyday encounters with diversity*. London: Routledge.

Rymes, B. (2014b). Communicative repertoire. In C. Leung & B. V. Street (eds.). *The Routledge Companion to English Studies* (pp.287-301). London: Routledge.

S

Sá, S. & Andrade, A. I. (2008). Aprender a respeitar o Outro e o Planeta: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. *Revista CTS*, 11 (4), 115-138.

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável: que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sabatier, C., Moore, D. & Dagenais, D. (2013). Espaces urbains, compétences littéraires multimodales en immersion française au Canada. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne - Lieux de ségrégation sociale et urbaine: tensions linguistiques et didactiques?*, 21, pp 138-162. Disponível em <http://glottopol.univ-rouen.fr/>.

Sahir, M. S., Alias, N. A., Ismail, Z. & Osman, N. (2012). Employing design and development research (DDR) approaches in the design and development of online arabic vocabulary learning games prototype. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), April, 108-119.

Said, S. B. (2011). Data Triangulation as a Resource in Multilingual Research: Examples from the Linguistic Landscape. In *Proceedings of the Conference on Doing Research in Applied Linguistics* (pp. 62-70). King Mongkut's University of Technology Thonburi and Macquarie University. Bangkok, Thailand.

Salgueiro, T. B (2001). Paisagem e geografia. *Finisterra*, XXXVI, 72, pp. 37-53. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1620/1315>.

- Salvadori, I. (2002). Between fences. In L. Chawla (Ed.), *Growing up in a urbanising world* (pp.183-200). London: UNESCO, Earthscan Publications Ltd.
- Sanders, P. & Albers, J. (2010). Multimodal literacies: an introduction. In J. Albers & P. Sanders (eds.). *Literacies, the Arts, and Multimodality* (pp.1-25). National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Sassen, S. (2005). The global city: introducing a concept. *Brown Journal of World Affairs*, XI (2), pp. 27-43.
- Satterthwaite, D. (1997). Sustainable cities or cities that contribute to sustainable development? *Urban Studies*, 34 (10), pp.1667-1691.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64 (2), 143-154.
- Scanlon, C. & Singh, M. (2006). Theorizing the decline of linguistic diversity. Pp. 1-24, In F. Coulmas & N. Dorian, *Perspectives on Linguistic Diversity – and its decline. International Journal of the Sociology of Language*, 182, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Scholte, J.-A. (1997). Global Capitalism and the State. In *International Affairs* 73 (3), 427–452.
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em context escolar. Um estudo sobre o alemão*. Tese de Doutorado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schwartz, D. (1989). Visual ethnography: using photography in qualitative research. In *Qualitative Sociology*, 12 (2), Summer, 119-154.
- Scocuglia, J. B. C. (2010). Espaços públicos e urbanidades: refletindo acerca da renovação epistêmica nos estudos sobre as cidades contemporâneas. Comunicação apresentada no I ENANPARQ – I Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. 29 de novembro-3 de Dezembro. Rio de Janeiro.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5), 608-625.

- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: language in the material word*. London: Routledge.
- Seals, C. A. (2012). Creating a landscape of dissent in Washington, DC. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 127-138). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seargeant, P. (2012). Between script and language: the ambitious ascription of 'English' in the linguistic landscape. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 187-200). Frankfurt an Main: Peter Lang.
- Sebba, M. (2009). Sociolinguistic approaches to writing systems research. *Writing Systems Research*, 1 (1), 35-49.
- Sebba, M. (2012). Multilingualism in written discourse: An approach to the analysis of multilingual texts. *International Journal of Bilingualism*, 17 (1), 97-118.
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international english and related issues: from 'real english' to 'realistic english'?* Strasbourg: Council of Europe.
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. In *Children's Literature in Education*, 41, 85–104.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London/New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2007). Reinterpreting globalization in multilingual contexts. *International Multilingual Research Journal*, 1 (2), 1–7.
- Shohamy, E. & Gorter, D. (eds.) (2009). *Linguistic Landscape – expanding the scenery*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Shohamy, E. & Waksman, S. (2009). Linguistic Landscape as an ecological arena – modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic Landscape – expanding the scenery*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

- Shohamy, E. & Waksman, S. (2012). Talking back to the Tel Aviv Centennial: LL responses to top-down agendas. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 109-125). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Siegel, M. (2006). Rereading the Signs: Multimodal Transformations in the Field of Literacy Education. *Language Arts*, 84 (1), 65–77.
- Siegel, M. & Panofsky, C. P. (2009). Designs for Multimodality in Literacy Studies: Explorations in Analysis. In K. Leander, D. W. Rowe, D. Dickinson, R. Jiménez, M. Hundley & V. Risko (eds.), *58th National Reading Conference Yearbook* (pp. 99-111). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Silva, A. F. (2009). *Novos sabers básicos dos alunos, novas competências dos professores. Um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores do 1.º Ciclo do ensino Básico na Universidade de Aveiro*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E. I. & Cavalcanti, L. S. (2008). A educação geográfica, cidade e cidadania. *APOGEO – Revista da Associação de Professores de Geografia*, 35, 11-20.
- Silva, F. C. (2001). Habermas e a esfera pública: reconstruindo a história de uma ideia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, pp.117-138.
- Silveira, R. W. D. (2012). *Filosofia, arte e ciência: a paisagem na geografia de Alexander von Humboldt*. Tese de doutoramento (não publicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão do texto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, A. R., Costa, A. M., & Santos, M. (2015). *Ateliês linguísticos e (inter)culturais do LALE*. Série Propostas, 8. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education: or world diversity and human rights?* Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. Guide for the development of Language*

Education policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Estrasburgo: Conselho da Europa.

- Skutnabb-Kangas, T. (2009). The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mothertonguebased multilingual education or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet. Keynote presentation at *Bamako International Forum on Multilingualism*, Bamako, Mali, 19-21 January.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (2010). The global politics of language: markets, maintenance, marginalization, or murder? In N. Coulpand (ed.). *The Handbook of Language and Globalization* (pp.77-100). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Slater, T. (2011). Gentrification of the city. In G. Bridge & S. Watson (eds.). *The New Blackwell Companion to the City* (pp. 571-585). Oxford: Blackwell Publishing. Disponível em <http://www.geos.ed.ac.uk/homes/tslater/gotcbridgewatson.pdf>.
- Smith, G. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83, April, 584–594.
- Solano, D. (2008). *Estrategias de Comunicación y Educación para el Desarrollo Sostenible*. Santiago de Chile: UNESCO. Disponível em: http://www.oei.es/decada/estretagias_comunicacion_educacion_desarrollo_sostenible.pdf.
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic landscape: expanding the scenery* (pp. 25-39). New York: Routledge.
- Stahl, G. (2009). Urban signs/Signs of the urban: of scenes and streescapes. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research, City of Signs/Signs of the City*, vol. 1, 249-262.
- Stake, R. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights-Guide for the development of Language Education policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

- Stébé, J.-M. & Marchal, H. (2011). *La sociologie urbaine*. (3^a edição). Paris: Presses Universitaires de France.
- Stewart, P. & Fawcett, R. (2004). Shop signs in some small towns in northern Portugal. *English Today*, 20 (1), 56-58.
- Stibbe, A. (2008). Words and worlds: New Directions for Sustainability Literacy. *Language & Ecology*, 2 (3), 1-11.
- Stibbe, A. (2010). Ecolinguistics and globalization. In N. Coupland (ed.). *The Handbook of Language and Globalization* (pp. 406-425). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77-91.
- Street, B. (2009). Ethnography of writing and reading. In D. R. Olson & N. Torrance (eds.). *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 329-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stroud, C., & Mpendukana, S. (2009). Towards a material ethnography of linguistic landscapes: Multilingualism, mobility and space in a South African township. *Journal of Sociolinguistics*, 13 (3), 363–386.
- Swann, J. (2000). Language choice and code-switching. In R. Mesthrie, J. Swann, Deumert, A. & W. L. Leap (eds.). *Introducing Sociolinguistics* (pp.148-183). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Swann, J. and Sinka, I. (2007). Style shifting, code switching. In D. Graddol, D. Leith, J. Swann, M. Rhys, & J. Gillen, (eds.). *Changing English* (pp.227-255). London, UK: Routledge.

T

- Tahseen, S. & Hossein, M. (2012). Towards city sustainability: an updated framework. *2012 International Conference on Environment Science and Engineering, IPCBEE*, vol. 32, IACSIT Press: Singapore.
- Taschen (2005). *Fotografia do século XX – Museum Ludwig de Colónia*. Köln: Taschen
- Tassin, E. (1991). Espace commun ou espace public?. *Hermes*, 10, pp. 120-139.

- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- The J. Paul Getty Museum (2014). Disponível em http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/landscapes/background1.html. Acedido em 28 de fevereiro de 2014.
- The art wolf, online art magazine (2014). Disponível em <http://www.theartwolf.com/articles/cityscape-painting.htm> Acedido em 28 de fevereiro de 2014.
- The National Gallery Museum (2014). Disponível em <http://www.nationalgallery.org.uk/artists/canaletto>. Acedido em 28 de fevereiro de 2014.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, 66 (1), 60-92.
- Thompson, H. (2006). The Monster and the Monument in Victor Hugo's Paris. In C. Emden, C. Keen, & D. Midgley (Eds.). *Imagining the City, vol.1: The Art of Urban Living* (pp. 59-75). Bern: Peter Lang.
- Tijus, C., Barcenilla, J., Lavalette, B. C. & Meunier, J.-G. (2007). The design, understanding and usage of pictograms. In D. Alamargot, P. Terrier, & J. -M. Cellier (eds.). *Written Documents in the Workplace*, pp. 17-31 Oxford: Elsevier. Disponível em <http://www.cognition-usages.org/chart/dmdocuments/inrets22.pdf>.
- Tojo, J. (s/d). *Urbanization and land use planning*. Disponível em http://www.unescoetxea.org/ext/manual_EDS/pdf/18_urbanizacion_ingles.pdf
- Tonkiss, F. (2005). *Space, the city and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Tonnelat, S. (2010). The sociology of urban public spaces. In H. Wang, M. Savy, & G. Zhai (eds.), *Territorial Evolution and Planning Solution: Experiences from China and France*. Paris: Atlantis Press, 1-10.
- Tress, B. & Tress, G. (2001). Capitalising on multiplicity: a transdisciplinary system approach to landscape research. *Landscape and urban planning*, 57, 143-157.

Trudgil, P. (1997). The social differentiation of English in Norwich. In N. Coupland & A. Jaworski (eds). *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.179-184). London: MacMillan Press Ltd.

U

UNESCO (1998). *Action Plan on Cultural Policies for Development adopted in by the Intergovernmental Conference on Cultural Policies for Development*. Stockholm, Sweden, 2 April. Disponível em <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/cultural.pdf>.

UNESCO (2001). *UNESCO Universal Declaration on cultural diversity*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Convention for the safeguarding of the Intangible cultural heritage*. Paris, 17th October 2003.

UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO.

UNESCO. (2007). *10 keys to the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO.

UN- Habitat (2004). *State of the world's cities 2004/2005 – globalization and urbanization*. United Nations Human Settlements Programme, London: Earthscan.

UN-Habitat (2006). *State of the world's cities 2006/7. The Millennium Development Goals and Urban Sustainability: 30 years of shaping the habitat agenda*. UK/USA: Earthscan/United Nations Human Settlements Programme (UN-Habitat). Disponível em <http://www.unhabitat.org/pmss/listItemDetails.aspx?publicationID=2101>

União Europeia (2007). *Carta de Leipzig sobre as cidades europeias sustentáveis. Adotada na reunião informal dos Ministros responsáveis pelo Desenvolvimento*

- Urbano e Coesão Territorial*, em 24 e 25 de Maio de 2007, em Leipzig. Disponível em http://politicadecidades.dgotdu.pt/docs_ref/Documents/Coopera%C3%A7%C3%A3o%20Internacional/Carta%20de%20Leipzig.pdf.
- União Europeia (2010). *Toledo Informal Ministerial Meeting on Urban Development Declaration*. Disponível em http://www.rfsustainablecities.eu/IMG/pdf/2010_06_22_TOLEDO_DECLARATION_approved_cle5c954d.pdf.
- União Europeia (2011). *Cidades de amanhã – desafios, visões, perspectivas*. Bruxelas: Comissão Europeia, Direção Geral da Política Regional.
- UNICEF (2012). *The state of the world children 2012. Children in a urban world*. New York: UNICEF. Disponível em http://www.unicef.org/sowc/files/SOWC_2012-Main_Report_EN_21Dec2011.pdf.
- United Nations Population Fund (UNPFA) (2011). *State of the world population – people and possibilities in a world of 7 billion*. Disponível em <http://foweb.unpfa.org/SWP2011/reports/EN-SWOP2011-FINAL.pdf>.
- Unsworth, L. & Wheeler, J. (2002). Re-Valuing the Role of Images in Reviewing Picture Books. *Reading*, 36(2), 68–74.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaningmaking resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1), May, 55-76.
- URBACT II (2009). *Synthesis of a Project baseline studies. Thematic pole: cities and integrated, sustainable development*. Disponível em http://urbact.eu/fileadmin/general_library/TP3_baseline_synth_060709def.pdf

V

- van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van Den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (eds.). *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-13). Norwell: Kluwer Academic Publishers.

- Van Mensel, L. & Darquennes, J. (2012). All is Quiet on the Eastern Front? Language Contact along the French-German Language Border in Belgium. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. van Mensel (eds.). *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 164-180). Basingstroke: Palgrave-MacMillan.
- van Leeuwen, T. (2005). Typographic meaning. *Visual Communication*, 4 (2), 137-143.
- van Leeuwen, T. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal + Document Design*, 14 (2), 139-155.
- Vandenbroucke, M. (2010). *Multilingual Landscapes and Ethnolinguistic Vitality in the Case of Brussels-Capital: An Empirical Study*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Bélgica: Universidade de Gent.
- Verhoeven, L. (1997). Sociolinguistics and education. In F. Cloulmas (ed.). *The handbook of sociolinguistics* (pp. 389-404). Oxford: Blackwell Publishers.
- Véron, J. (2006). *L'urbanisation du monde*. Paris: Éditions La Decouverte.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024-1054.
- Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Edições Piaget.
- Vilaverde, M. N. & Menoyo, M. A. (s/d). *Local-global sustainable communities*. Disponível em http://www.unescoeh.org/ext/manual_EDS/pdf/19_global_local_ingles.pdf.
- Vitte, A. (2007). O desenvolvimento do conceito de paisagem e a sua inserção na geografia física. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*, 6 (11) pp. 71-78.

W

- Watson, D.C. (2005). Reading the world: Supporting the functional literacy abilities of urban learners. *Minnesota English Journal*, 41 (1), Fall, 45 -53.

- Wang, Y. (2007). Globalization enhances cultural identity. *Intercultural Communication Studies XVI: 1*, 83-86.
- Walsh, M. (2006). 'Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?'. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (1), 24-37.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In L. Tan Wee Hin & R. Subramanian (eds.). *Handbook of Research on New Media Literacy at the K~12 Level: Issues and Challenges* (Vol. I and II, pp. 32–47), U.S.: IGI Global.
- Wareing, S. (1999). What is language and what does it do? In L. Thomas & S. Wareing (eds.). *Language, society and power: an introduction* (pp.1-15). London: Routledge.
- Weinhardt, Jr., C. J. (1958). Canaletto: Master Etcher. *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, November, pp. 77-89. Disponível em <https://www.metmuseum.org/pubs/bulletins/1/pdf/3258280.pdf.bannered.pdf>.
- Wilkinson, B. H. (2005). Humans as geologic agents: A deep-time perspective. *Geology*, 33 (3), pp. 161–164. Disponível em <http://geology.gsapubs.org/content/28/9/843.full.pdf+html>
- Wirth, L. (1928). Cap. XIV. The sociological significance of the ghetto. In L. Wirth. *The Ghetto* (pp. 282-291). Chicago: Phoenix. Disponível em <http://www.uic.edu/depts/hist/hull-maxwell/maxwell/chapters/russheb/section3/documents/wirth/wirth14.PDF>.
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life. *The American Journal of Sociology*, 44 (1). Chicago: The University of Chicago Press, 1-24.
- Witte, E. & Beardsmore, H. B. (eds.) (1987). *The interdisciplinary study of urban bilingualism in Brussels*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Witte, E. (2011). La question linguistique en Belgique dans une perspective historique. *Pouvoirs*, 2011/1, 136, 37-50.
- Woldemariam, H. & Lanza, E. (2012). Religious wars in the linguistic landscape of an African capital. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (eds.). *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 169-184). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Writh, P. J. (2004). An Historical Analysis of Young People's Use of Public Space, Parks and Playgrounds in New York City. *Children, Youth and Environments*, 14 (1), 86-106.

Y

Yagmur, K. & Akinci, M.-A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: intergenerational differences. *International Journal of Sociology of Language*, 164, 107-128.

Yamada-Rice, D. (2011). New media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on young children's learning. *Literacy*, 45 (1) April, 32-43.

Yeog, B. (1999). Global/Globalizing cities. *Progress in Human Geography*, 23 (4), pp. 607-616.

Z

Zalasiewicz, J., Williams, M., Smith, A., Barry, T. L., Coe, A. L., Brown, P. R., Stone, P. (2008). Are we now living in the Anthropocene? *GSA Today*, 18 (2). Pp.4-8. Disponível em <http://www.geosociety.org/gsatoday/archive/18/2/pdf/i1052-5173-18-2-4.pdf>

Zalasiewicz, J.; Williams, M.; Steffen, W., & Crutzen, P. (2010). The new world of the anthropocene. *Environmental Science & Technology*, 44 (7). Pp. 2228-2231. Disponível em <http://pubs.acs.org/doi/pdfplus/10.1021/es903118j>

Zepf, M. (2009). L'espace public en expérimentation: penser et réinterpréter l'urbain en permanence. *Tracés*, 13-14, pp. 13-15. Disponível em http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/54/55/PDF/Espace_publicZE2_pm.pdf.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J. E. Zins, M.C.Wang, Walberg, H. J. & R. P. Weissberg (eds.). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp.3-22).New York: Teachers College Press, Columbia University.

Apêndice

Guião Didático “Paisagem linguística na cidade”

Orientações e propostas educativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

Ano 2017

Apêndice

Guião Didático

Paisagem linguística na cidade

**Orientações e propostas educativas para professores do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Paisagem linguística na cidade – orientações e propostas educativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Índice

Introdução

1. Enquadramento conceptual

2. A abordagem educativa da paisagem linguística

2.1 Quadros de referência e potencialidades educativas considerados na exploração didáctica da paisagem linguística

- 2.1.1 A cidade e a paisagem linguística num mundo globalizado
- 2.1.2 Paisagem linguística como expressão de uma cidade sustentável
- 2.1.3 Paisagem linguística como contexto e recurso para a sensibilização à diversidade linguística e cultural e para a educação intercultural
- 2.1.4 Exploração didáctica da paisagem linguística e o desenvolvimento de capacidades e disposições de pensamento crítico

2.2 Benefícios, valor educativo e razões que justificam a exploração didáctica da paisagem linguística

2.3 Objetivos gerais da exploração didáctica da paisagem linguística

2.4 Enquadramento geral da paisagem linguística enquanto tema, contexto e recurso no 1º Ciclo

2.5 A interdisciplinaridade na exploração didáctica da paisagem linguística

4. Propostas didáticas

5. Referências bibliográficas

6. Fichas de registo dos alunos

*

Estávamos no ano de 2012, numa Escola do 1º Ciclo em Estrasburgo (França), numa turma com crianças iguais a tantas outras. No decorrer de uma atividade sobre Portugal e de sensibilização à língua portuguesa perguntei às crianças se conheciam algumas palavras em português, depois de me ter apresentado como portuguesa, falante do português. Responderam que não. Propus às crianças que contassem comigo até 10 em português. E assim comecei “Um, dois, três, quatro,...”, quando ouvi no fundo da sala uma menina a continuar a contagem em língua portuguesa sem qualquer dificuldade. Parei e exclamei sorridente “Que bom, também sabes contar em português! Sabes falar a língua portuguesa?”. Fez-se silêncio. Olhou para o professor, que lhe pediu em francês se ela podia falar comigo em português, baixou o olhos e abanou negativamente a cabeça. Não abriu mais a boca para dizer uma única palavra.

Passei o dia com estas crianças na sala de aula. Enquanto deambulava pelo recreio na pausa para o intervalo, ouvi uma criança (não da turma com quem tinha estado) queixar-se a uma professora que tinha ouvido um colega dizer palavras noutra língua que não o francês durante o intervalo. Não cheguei a saber qual a resposta a esta queixa só por si já bastante reveladora da relação com as línguas.

No final do dia, após a campainha ter tocado, a azáfama em direção ao portão principal era a habitual. Os pais, avós, irmãos mais velhos e avós esperavam as crianças. Reparei num pequeno rapaz, da turma com quem eu tinha estado, que correu a sorrir para mãe que o abraçou e logo começou a falar para ela não em francês mas em turco. “Afinal, sabes falar outras línguas e também não mo quiseste dizer”, pensei.

No ano seguinte, numa vila perto de Siena (Itália) tive a oportunidade de visitar uma Escola Básica, estando numa turma do 6º e noutra do 7º ano, na aula de Inglês, a dinamizar o atelier do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de

Língua Estrangeiras⁶⁹) “Paisagens linguísticas urbanas”. Na turma do 6º ano existiam crianças da Bielorrússia, do Kosovo e da Ucrânia. Depois de me ter apresentado em italiano, em português e em inglês perguntei às crianças se sabiam apresentar-se noutras línguas. Alguns alunos começaram a rir e a dizer que não conseguiam dizer nada. Olhei para a professora que me disse “Não, eles nunca falam nessas línguas.” Desta vez não desisti. Aproximei-me mais destas crianças e voltei a perguntar curiosa. “Então, se eu quiser dizer “*Chamo-me Mariana*” como diria na Bósnia? Ou no Kosovo ou na Ucrânia, como é que eu digo como me chamo? Já não se lembram como dizem o vosso nome nessa língua?” Balançando a cadeira, muito timidamente respondeu a primeira criança. As outras responderam logo a seguir. Convidei a primeira criança a ir ao quadro escrever a frase nessa língua para todos ficarmos a saber como se escrevia. Vi que o convite foi ousado e que os deixou surpresos. Repeti, “Sim, vem ao quadro escrever! Que bom, agora vamos todos saber dizer o nosso nome nessa língua!” Reparei que ficou com um brilho nos olhos por poder escrever essa outra língua no quadro. O enunciado da atividade que lhes propus estava escrito em língua portuguesa, expliquei-o primeiro oralmente também em português para perceber efetivamente o que as crianças conseguiam compreender da atividade. Compreenderam quase tudo, e até fizeram tradução em voz alta de alguns excertos, para espanto da professora. Naquela aula de inglês falámos em português, em italiano, em inglês, em espanhol, em albanês, em ucraniano, em russo e em bósnio. Todos nos fizemos entender.

De quantos caminhos precisam as línguas para se encontrarem? Como se podem percorrer e de que são feitos estes caminhos?

*

⁶⁹ Pertencente ao CIDTFF, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

Introdução

Sobre o Guião Didático

O Guião Didático “Paisagem Linguística – orientações educativas para o 1º Ciclo do ensino Básico” inclui a apresentação do conceito paisagem linguística e propostas concretas para exploração didática deste tema, em articulação com outros conteúdos no Currículo Nacional, desde os primeiros anos de escolaridade. As propostas didáticas aqui incluídas têm em consideração os estudos e reflexões resultantes da investigação internacional em paisagem linguística, sobretudo na sua utilização como recurso educativo e no reconhecimento do seu potencial para o desenvolvimento de múltiplas competências e de disposições e capacidades de Pensamento Crítico.

Ao apresentarmos um conjunto de propostas didáticas que integram de uma forma interdisciplinar o tema da PL no currículo do 1º CEB, insistimos na vertente holística de análise dos problemas/situações e contextos, apostado por isso também no desenvolvimento de capacidades e disposições de pensamento crítico que permitam uma melhor compreensão e atuação da e na realidade urbana local e no mundo global. Esta dinâmica inclui necessariamente o desenvolvimento de atitudes e valores inerentes ao exercício da cidadania e à compreensão e construção de espaços urbanos mais justos, tolerantes, plurais contribuindo para a criação de cidades sustentáveis a partir da sua vertente humana e da relação com o Outro.

Destinatários

Este Guião Didático destina-se aos/às professores/as do 1º CEB que pretendam recorrer à exploração didática da paisagem linguística como recurso-ponte para a dinamização de vários conteúdos do 1º CEB, para além do seu potencial para analisar e compreender o papel e relevância das línguas e do contacto de línguas nas sociedades multilingues que se cruzam no espaço público urbano. Sendo dedicado a este nível de ensino, não excluimos a possibilidade de adaptação de algumas das propostas aqui apresentadas para outros Ciclos do Ensino Básico. O presente Guião Didático poderá ainda constituir um objeto de interesse para a formação de inicial de futuros professores do 1º/2º CEB, aluno de pós-graduação e investigadores no campo da paisagem linguística.

Estrutura do Guião Didático

O Guião Didático “Paisagem Linguística – orientações educativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico” afigura-se como um recurso de apoio à gestão do Currículo Nacional pelo professor do 1º CEB.

As propostas didáticas que apresentamos poderão ser implementadas do 1º ao 4º ano de escolaridade, podendo o professor do 1º CEB efetuar as alterações que considerar conveniente para os seus alunos tendo em consideração o seu desenvolvimento cognitivo e os contextos onde leciona. As atividades poderão ainda ser desenvolvidas com a sequência que o professor considerar mais adequada. Tratando-se a fotografia o principal recurso para documentar e analisar a paisagem linguística, o professor poderá inclusivamente incluir outras fotografias de outras cidades para exploração das atividades com os seus alunos. Para além disso, como veremos mais à frente, os alunos poderão também eles documentar a paisagem linguística utilizando-a o professor, posteriormente, como um recurso educativo na sua sala de aula. Desta forma, tornarão o Guião Didático mais contextualizado, adaptando e enriquecendo as práticas dando-lhes um maior significado no seu contexto particular (país, cidade, bairro, escola, turma). Recomendamos que a escolha da rua a fotografar não seja uma escolha ao acaso, que inclua alguns critérios de seleção (como por exemplo: a história da cidade, uma rua globalizada, a diversidade linguística previamente detetada pelo professor, entre outros critérios que poderão remeter diretamente para os conteúdos de uma área disciplinar), para que possa influenciar positivamente o sucesso das atividades.

A organização do Guião Didático encontra-se estruturada da seguinte forma:

- **Enquadramento conceptual**, introdução e definição do conceito de paisagem linguística, apresentando uma síntese de estudos internacionais realizados, focando particularmente a investigação efetuada no campo da educação;

- **A abordagem educativa da paisagem linguística**, justificação da inserção curricular da paisagem linguística, explicitando a sua relevância e potencial educativo na compreensão, em primeiro lugar das escolhas linguísticas e do contacto multilingue no ambiente urbano, mas também e de uma forma interdisciplinar enfatizando as características e problemas da sociedade local e veiculando uma perspetiva de leitura do mundo (explicando o que é, como se processa, como se relaciona com outros enquadramentos teóricos, nomeadamente com as disposições e capacidades de pensamento crítico e da educação para a diversidade linguística e cultural); para além destes pontos, destacaremos nas potencialidades educativas da paisagem linguística na sua relação com a sustentabilidade urbana e humana para este século XXI.
- **Propostas didáticas**, apresentação das atividades que se encontram divididas por grupos que trabalham diferentes conjuntos de fotografias da paisagem linguística urbana e diferentes conteúdos das áreas disciplinares e/ou não disciplinares. Importa realçar que os grupos de atividades se inserem em temas mais específicos e que são possibilidades de exploração da paisagem linguística, não sendo exclusivos mas sim representativos e sugestivos de uma leitura e análise possíveis, ou seja, o professor e/ou o aluno podem fazer diferentes leituras da(s) fotografia(s), explorando-as à luz de outros objetivos e temas. No final de cada proposta de atividade existe um espaço onde o professor poderá deixar as suas observações/comentários e registar as alterações introduzidas na dinamização da atividade. Com este espaço pretende-se tornar o Guião Didático um recurso em construção/atualização permanente, recetivo às necessidades específicas dos professores em função dos contextos e dos alunos, assim como reforçar o seu estatuto de auxiliar de gestão do currículo e do trabalho docente;

- **Recursos didáticos**, conjunto de materiais didáticos, fotocopiáveis, necessários para que os alunos realizem as atividades apresentadas, tais como: fichas de registo, mapas e plantas, fotografias e fichas de leitura (em CD ROM);
- **Referências bibliográficas**, inclui uma seleção de obras que auxiliaram a elaboração do Guião Didático “Paisagem Linguística – orientações educativas para o 1º Ciclo do Ensino Básico” e que poderão constituir leituras adicionais para o trabalho e desenvolvimento profissional do professor, bem como outros recursos didáticos complementares a este Guião disponíveis na internet.

1. Enquadramento conceptual

Educar para viver no mundo hoje implica valorizar o local compreendendo o global, estreitando as relações de proximidade nos pequenos mundos locais, criando dinâmicas de cidadania mais complexas.

Uma das características das sociedades atuais reside na sua diversidade, e, portanto, o ambiente que nos rodeia não é monolíngue. Sobretudo nos espaços urbanos, mesmo em pequenas cidades, mesmo em países de tradição monolíngue e com uma única língua oficial, a vida das pessoas desenvolve-se em contextos multiculturais e multilíngues. Por este motivo, destacamos a importância da construção de relações plurais e próximas do Outro, atribuindo à escola um papel fundamental para fomentar vivências salutaras e positivas em torno da diversidade que nela se concentra. Apesar de todas as crianças transportarem nas suas mochilas o manual de Língua Portuguesa, a escola não deve ser um local monolíngue e as práticas dos professores, bem como as experiências de vida e repertórios linguísticos dos alunos, devem valorizar, reconhecer e promover a diversidade linguística a diferentes níveis.

O nosso contacto com o mundo é feito pelos encontros que fazemos em sociedade, contacto este que, além de envolver as relações pessoais e interpessoais, origina, no decorrer da participação e experiência comunicativa quotidiana, um contexto sociolinguístico que muitas vezes desconhecemos e poucas vezes analisamos e/ou criticamos. Podemos mesmo afirmar que o nosso mundo é construído e reconstruído, é compreendido e imaginado através dos textos que nos cercam.

A multiplicidade e exuberância de textos presentes no espaço público são percebidos como que sob uma existência adquirida e certa, ainda que com uma permeabilidade à mudança reconhecida, como um elemento integrante da paisagem, sobretudo da paisagem urbana. A este conjunto e convivência de textos escritos expostos no espaço público, quer sejam linguagem verbal ou linguagem não-verbal, damos o nome de ***paisagem linguística***.

A paisagem linguística é composta por diferentes géneros textuais, é materializada em diferentes suportes físicos com o recurso à tecnologia, e é influenciada e moldada por

diferentes políticas linguísticas e pela ação de diferentes sujeitos, agregando uma variedade imensa de textos com diferentes funções no espaço público.

A primeira definição de paisagem linguística surge no estudo realizado por Landry e Bourhis (1997) em 50 escolas do Canadá com alunos francófonos. Neste estudo os autores explicam que o conceito de paisagem linguística diz respeito à visibilidade das línguas nos sinais públicos e comerciais de um dado território ou região, como é o caso da(s) língua(s) das placas direcionais, cartazes de anúncios publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais relativos a lojas e sinais em edifícios públicos. A definição tradicional considera então que a paisagem linguística é constituída pela língua escrita no espaço público, incluindo sinais oficiais, sinais não oficiais e sinais comerciais (Gorter, 2006a; 2006b; 2012; Backhaus, 2007).

Mais recentemente, outros elementos têm sido acrescentados ao conceito refletindo o seu caráter de novidade bem como a sua expansão e interesse junto da comunidade investigativa internacional, manifestando também os diferentes entendimentos que surgem a propósito do conceito de paisagem linguística. A este respeito, Gorter (2012) afirma que o estudo da paisagem linguística deve ir mais longe e não ficar limitado à língua escrita e às variações nos tipos de texto nos sinais, devendo relacionar-se também com as imagens, cores e outros elementos visuais, bem como com as vozes, a música e com as mudanças dinâmicas nos ambientes urbanos.

A quantidade de estudos surgida nos últimos anos, confirma o interesse crescente pela exploração educativa da paisagem linguística e pela sua relevância na formação dos cidadãos desde cedo. Para além do interesse da investigação da paisagem linguística em educação, é reconhecido, de uma forma mais concreta, que é necessário desenvolver conhecimento didático útil nos professores para prepararem os seus alunos para compreenderem os lugares onde vivem, através da paisagem linguística (Cenoz & Gorter, 2008 ; Dagenais et al., 2009; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012).

A paisagem linguística é um instrumento que pode ser utilizado para desenvolver a consciencialização e conhecimento sobre a coexistência de diferentes línguas, culturas, pessoas, crenças e interesses na cidade. Por estes motivos, pode ser usada também como

um instrumento promotor do pensamento crítico relativamente aos aspetos atrás referidos.

A paisagem linguística representa, pois, diferentes possibilidades de aceder, desenvolver e aumentar o conhecimento sobre as línguas, culturas, relações geo-económico-políticas, relações sociais e sobre o mundo, e cujo tratamento didático pode ser um contributo para o desenvolvimento de atitudes mais plurais e de abertura à alteridade a par da intervenção cívica e do diálogo intercultural em contextos urbanos.

Como podemos verificar na tabela relativa à síntese dos estudos desenvolvidos em torno da exploração didática e/ou da discussão sobre o seu potencial e valor educativo (tabela 1), o interesse pelo tópico tem-se acentuado, particularmente na última década.

Autores/ano	Exploração educativa da paisagem linguística
Landry & Bourhis (1997)	— Verificam a relação entre a paisagem linguística e alguns aspetos relacionados com a vitalidade linguística, identidade etnolinguística e também com o comportamento linguístico em contextos multilingues.
Cenoz & Gorter (2008)	— Exploram as relações entre a língua pública e a aquisição de uma segunda língua, sugerindo que a primeira poderá ter um papel importante na melhoria da competência pragmática e literacia dos alunos.
Hornsby (2008)	— Explora o efeito do uso simbólico da língua em crianças do 1.º CEB e jovens do 3.º CEB falantes de bretão e frequentando escolas de imersão bilingues na Bretanha.
Palova (2008)*	— Projeto (Lifelong Learning Programme) que explora a paisagem linguística de 10 contextos urbanos europeus com o objetivo de promover a cultura e a <i>language awareness</i> . Em contextos de vida reais. — Produziu um <i>website</i> * (http://www.signsinthecity.net/), guias linguísticos e de viagem, exposições fotográficas, filmes e um jogo <i>online</i> que permite ao utilizador navegar numa das cidades tratadas e conhecer as suas línguas (espanhol, alemão, esloveno, catalão, maltês, búlgaro, polaco, turco, romeno, húngaro e grego).
Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand (2009)	— Utilizam a paisagem linguística como uma heurística para descrever contextos nos quais as crianças (10-11 anos) se tornam cidadãos literados, procurando desenvolver o sentido crítico sobre as relações de poder entre as

	<p>línguas dos seus bairros.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Para além dos investigadores, também os professores e as crianças tiram fotografias da paisagem linguística em locais próximos das escolas no âmbito da realização de atividades de <i>language awareness</i> que valorizam as vozes, experiências, valores e percepções das crianças.
Hanauer (2009)	<ul style="list-style-type: none"> — Analisa a paisagem linguística num contexto de literacia académica numa parede representacional de um laboratório de microbiologia; observa como os membros do laboratório utilizavam a parede como um recurso de comunicação na Ciência e como construíam o conhecimento científico no decorrer do seu trabalho quotidiano.
Lazdina & Marten (2009)	<ul style="list-style-type: none"> — Projeto desenvolvido com um grupo de estudantes de Mestrado em Filologia em cidades de dimensão média nos estados Bálticos. — os alunos participam também na recolha e tratamento estatístico das fotografias e, para além das vantagens associadas ao seu envolvimento no trabalho de campo, como por exemplo a motivação para a aprendizagem, aumentam a sua compreensão sobre os padrões linguísticos da sociedade onde vivem.
Ramamoorthy (2010)	<ul style="list-style-type: none"> — Discute a paisagem linguística nas políticas educativas e no currículo, assim como as escolhas individuais em relação aos nomes próprios e aos nomes das ruas.
Sayer (2010)	<ul style="list-style-type: none"> — Destaca a relevância da paisagem linguística como um recurso pedagógico numa aula inglês língua estrangeira num projeto realizado numa comunidade local do México. — Utiliza sinalização pública para analisar os significados sociais do inglês e as formas inovadoras com que as pessoas utilizam a língua.
Hancock (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Descreve a paisagem linguística como uma ferramenta pedagógica na formação de professores para sensibilizá-los para os contextos multilingues, pretendendo compreender quais as suas percepções sobre a diversidade linguística e cultural. — Os futuros professores, durante a formação inicial, tiram fotografias à paisagem linguística da cidade de

	<p>Edimburgo, envolvendo-se nos assuntos relacionados com as escolas localizadas em comunidades multilingues, procurando aumentar a sua sensibilização para os ambientes multilingues.</p>
Rowland (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Discute os benefícios pedagógicos da utilização da paisagem linguística resultantes da implementação de um projeto em aula de Inglês Língua Estrangeira no Japão, pretendendo verificar de que forma os alunos se envolvem com os textos expostos no espaço público. — A estratégia utilizada privilegia a recolha e análise pelos próprios alunos de fotografias de sinais com a presença da língua inglesa. — Defende a ideia de que a exploração pedagógica da paisagem linguística pode ser relevante para os alunos de Inglês Língua Estrangeira, desenvolvendo, por exemplo, a sua competência simbólica e capacidades de literacia (seguindo o sentido de <i>multiliteracias</i>).
Brown (2012)	<ul style="list-style-type: none"> — Explora a interseção da apropriação de um lugar e a revitalização da língua Võro no espaço simbólico e material da escola, valorizando a pedagogia do lugar. — Examina a introdução deliberada de uma língua usada com menos frequência na paisagem da escola (<i>schoolscape</i>) assim como a sua presença material no jardim-de-infância e escolas do 1.º CEB. — Procura os significados e explicações atribuídos pelos professores e administradores de forma a compreender as possibilidades de transformação da paisagem linguística da escola num local de inclusão das línguas menos utilizadas.
Dressler (2015)	<ul style="list-style-type: none"> — Privilegia a paisagem linguística escolar, nomeadamente e as situações de contacto linguístico decorrentes de um programa de ensino bilingue alemão/inglês numa escola primária canadiana. — Procura compreender de que forma as práticas de criação da paisagem linguística dos professores do programa de ensino bilingue alemão/inglês podem efetivamente promover o bilinguismo. — Recorre à <i>nexus analysis</i> como forma de valorizar a investigação e a discussão dos dados acedendo às vozes

dos autores da paisagem linguística. Conclui ainda que a paisagem linguística da escola favorece o inglês, não contribuindo para a promoção do bilinguismo do programa inglês/alemão.

Tabela 1: Síntese dos estudos desenvolvidos em torno da exploração didática da paisagem linguística

A quantidade de estudos surgida nos últimos anos, sobretudo a partir de 2008 como podemos observar na tabela 1, confirma o interesse crescente na exploração educativa da paisagem linguística e na sua relevância na formação dos cidadãos desde cedo. Para além do interesse da investigação da paisagem linguística em educação, é reconhecido, de uma forma mais concreta, que é necessário desenvolver conhecimento didático útil nos professores para prepararem os seus alunos para compreenderem os lugares onde vivem, através da paisagem linguística (Cenoz & Gorter, 2008 ; Dagenais et al., 2009; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012).

A paisagem linguística é um instrumento que pode ser utilizado para desenvolver a consciencialização e conhecimento sobre a coexistência de diferentes línguas, culturas, pessoas, crenças na cidade. Por estes motivos, pode ser usada também como um instrumento promotor do pensamento crítico relativamente aos aspetos atrás referidos.

A paisagem linguística representa, pois, diferentes possibilidades de aceder, desenvolver e aumentar o conhecimento sobre as línguas, culturas, relações geo-económico-políticas, relações sociais e sobre o mundo, e cujo tratamento didático pode ser um contributo para o desenvolvimento de atitudes mais plurais e de abertura à alteridade a par da intervenção cívica e do diálogo intercultural em contextos urbanos.

2. A abordagem educativa da paisagem linguística urbana

Neste ponto faremos o enquadramento que permite compreender de que forma o tratamento didático da paisagem linguística pode ser efetuado, situando a discussão em torno do contexto mundial de globalização e da importância das cidades como local de encontro e vivência de multiculturalidade e multilinguismo. Aqui identificaremos ainda os

benefícios, o valor educativo, as razões e os objetivos associados à exploração didática da paisagem linguística desde os primeiros anos de escolaridade.

2.1 Quadros de referência e potencialidades educativas considerados na exploração didática da paisagem linguística

2.1.1 A cidade e a paisagem linguística num mundo globalizado

A paisagem linguística faz também parte da globalização ao tornar visíveis no espaço público urbano as línguas como veículos que auxiliam os processos de globalização (línguas globalizadoras) e, simultaneamente, ao manifestar as línguas globalizadas no decorrer desses processos, assim como as evidências escritas relativamente ao contacto entre línguas. Por outro lado, a globalização, ao aproximar diferentes povos e ao permitir o contacto, principalmente nas cidades, com línguas, tradições, costumes e culturas de outros países exige que a formação de base dos cidadãos tenha em consideração o desenvolvimento de competências adequadas às novas exigências da vida social, profissional e cívica, preparando-os para discutirem os debates locais/globais e para viverem em sociedades multiculturais e multilingues, onde a *superdiversidade* (Vertovec, 2007; Blommaert, 2010) se torna o mais comum.

A *superdiversidade* começa a marcar a paisagem urbana e a natureza das relações sociais que lá acontecem, sendo o local privilegiado para vislumbrar contextos linguísticos variados. É precisamente na cidade que encontramos lugar e propósito para a exploração educativa da paisagem linguística.

Não sendo a cidade – educação uma associação nova, a importância de se explorar o potencial educativo da cidade reside agora nos impactos económicos, sociais, culturais e científico-tecnológicos gerados na expressão intensa e vasta que a globalização assume, impactos estes que modificam e complexificam a natureza das cidades, tornando-as assim num importante contexto educativo. Alguns exemplos deste carácter global que as cidades desenvolvem são os centros comerciais, as avenidas e as ruas locais que vendem produtos de todos os continentes, as marcas globais, os produtos de comércio justo (*fair*

trade), as novas tecnologias e as formas de comunicação, os produtos turísticos, os habitantes provenientes de vários pontos do mundo, as famílias de imigrantes, os bairros étnicos, e a própria cultura como um produto que vende a cidade.

A globalização significa, pois, um aumento da mobilidade e da imigração, fatores que contribuem para o carácter multilingue e multicultural das cidades, características estas que influenciam os contextos das nossas experiências quotidianas com as línguas e com a alteridade. Com efeito, é legítimo afirmar-se que o multilinguismo se tornou também ele a norma a um nível local (Hélot, Janssens, Barni & Bagna, 2012). Assim, não é só o carácter das cidades que se vai reconfigurando com a globalização, mas também o valor das línguas. O impacto da globalização nas sociedades multilingues repercute-se na gestão das diferenças identitárias, linguísticas, étnicas e culturais que se esbatem, em alguns casos, e que geram conflitos, contradições e tensões noutros (Byrd Clark, 2009). Por este motivo o papel das línguas na sociedade, a forma como aprendemos línguas, quais as línguas que aprendemos, como aprendemos e sobre quê aprendemos continuam a ser tópicos relevantes e desafiantes para o seio investigativo/educativo.

Na celebração do vigésimo aniversário decorrido da fundação da Associação Internacional das Cidades Educadoras é reforçado o duplo papel da cidade: por um lado, dá lugar a um contexto fundamental na educação, e por outro, constitui-se como um agente educativo (Bosch, 2008). O conceito de “*cidade educadora*” (*educating city*, no seu original em inglês) foi adotado em 1990 aquando da realização do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Barcelona, durante o qual se elaborou a carta das Cidades Educadoras. Este documento clarifica o significado de “*cidade educadora*”, explicando que cada cidade tem características distintivas que podem ser utilizadas para disponibilizar aos cidadãos experiências de aprendizagem, de troca e partilha ao longo da vida, devendo fomentar ainda uma participação ativa e crítica nos contextos locais.

Confirmando o potencial educativo das cidades contemporâneas, caracterizadas pela constante mudança quer no plano económico, social e cultural quer no plano da sua (re)configuração arquitetónica e no planeamento urbano, a Carta das Cidades Educadoras (2004) afirma que:

“As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político (p.3).

Para além disso, a Carta reforça o papel das crianças como cidadãos ativos e que por isso têm o direito de participar na vida local de acordo como seu nível de maturidade. Este documento reconhece ainda que a diversidade faz parte das cidades atuais, uma característica que tende a aumentar e que coloca o desafio às cidades, como contextos educadores, de promover relações harmoniosas e equilibradas entre identidade e diversidade, preservando e garantindo os contributos e direitos das comunidades que as habitam.

Como exemplo da valorização dos espaços públicos urbanos como contextos educativos relevantes precisamente por serem contextos de vida, destacamos o projeto do Conselho da Europa (COE, 2001) “*Europe: from one street to the other*” (‘Europa: De uma rua para o Outro’, em português; consultar Recursos na Internet no final deste Guião) que privilegia a rua como a unidade principal para o desenvolvimento de propostas educativas que têm como objetivo promover a sensibilização dos alunos para as ruas locais, mais concretamente nas ruas como portas de apresentação dos Outros, como contexto onde se geram relações humanas singulares e como locais de observação e reflexão críticas sobre essas relações e sobre as construções/edifícios. Este projeto-piloto do COE, que resultou numa brochura para professores, baseou-se num conjunto de trabalhos desenvolvidos no Reino Unido, nomeadamente através do *International Centre for Heritage Education*, em França, através do Ministério da Cultura, e dos materiais didáticos do projeto “*Our street: learning to see*”, que resultaram também numa publicação em 2007 (consultar Recursos na Internet).

Ainda com enfoque na cidade mas em unidades geográficas mais pequenas dentro da própria cidade, mais concretamente nos bairros, destacamos o material didático “*À la découverte de notre quartier*” produzido pela ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique, 2010; ver Recursos na internet). Este material didático pretende que os alunos elaborem cartazes que representem as ruas principais dos seus bairros,

podem elaborar também maquetes ou outros projetos em Expressão Plástica. Uma vez concluídos, os cartazes/maquetes devem ser apresentados a alunos de outro contexto linguístico e geográfico, e preparar uma exposição na escola dos alunos autores do projeto.

2.1.2 Paisagem linguística como expressão de uma cidade sustentável

Se tivermos em consideração a definição de cidade sustentável apresentada por Girardet (1999), onde o autor refere que a cidade sustentável é uma cidade na qual todos os cidadãos são capazes de satisfazer as suas necessidades sem colocar em perigo o bem-estar no meio natural ou as condições de vida de outras pessoas quer no presente quer no futuro, verificamos o destaque atribuído às condições de vida das populações. Ainda a que não seja especificado na conceção atrás referida, as línguas fazem parte da vida e da qualidade de vida das pessoas, sendo para além disso, um Direito Humano internacionalmente reconhecido.

Os motivos que fundamentam o reconhecimento da paisagem linguística como um elemento desenhador de cenários urbanos mais sustentáveis do ponto de vista das línguas presentes (e das que poderão vir a constar no futuro) passam pela visibilidade das línguas e pelo sentimento de legitimação, de valorização e de pertença não apenas a um grupo de falantes mas também à cidade, com todos os seus falantes e todas as suas línguas. Estas mais-valias para além de influenciarem as vidas dos habitantes, fazem com que as pessoas se revejam na cidade, sintam que dela fazem parte, podendo conduzir a um maior envolvimento nos debates e problemas locais, assim como a um maior reconhecimento da legitimidade do outro (porque a sua língua também está presente no espaço público, e não apenas de forma simbólica, sendo uma língua reconhecida a par da língua majoritária). As pessoas também se definem pelas suas línguas, e as cidades, por sua vez, definem-se igualmente pelas pessoas que nelas vivem. Interessa, por isso, que esta relação seja valorizada e visível na construção do espaço público urbano, um espaço de partilha de diversidades favorecedoras de uma sustentabilidade urbana porque também ela se constrói pela dimensão humana.

De referir ainda que para a essência de uma cidade intercultural é importante que os espaços públicos, as suas ruas, praças, avenidas, etc., traduzam essa diversidade, não apenas pela diversidade de rostos e de vidas mas também pelas vozes de quem lá habita ou de quem por lá passa (Wood, Comedia & Council of Europe, 2009). Aqui encontramos novamente um largo contributo da paisagem linguística, como uma exteriorização redigida de uma e de muitas identidades, de formas de comunicação e de interação, ambas fundamentais quer para a vivência da interculturalidade quer para o cumprimento das necessidades e solicitações do quotidiano, dos direitos humanos e dos direitos e deveres cívicos.

Em síntese, cidades onde as pessoas se sintam incluídas, onde as suas línguas sejam legitimadas e celebradas, onde exista tolerância e compreensão intercultural, onde a diversidade linguística e cultural seja encarada como uma mais-valia, e não como um problema, são alguns requisitos – para além dos económicos e ambientais – que devem ser reconhecidos para a construção de cidades sustentáveis.

2.1.3 Paisagem linguística como um contexto e recurso para a sensibilização à diversidade linguística (e cultural) e para a educação intercultural

Como vimos atrás, as cidades são locais de múltiplos encontros e de contactos variados entre os seus habitantes, as suas línguas e as suas culturas. Todavia, a natureza destes encontros e contactos é bastante complexa envolvendo atitudes e comportamentos pessoais enraizados, muitas vezes difíceis de alterar, perante o Outro, e perante a afirmação identitária pessoal e criação de espaços identitários partilhados no ambiente urbano. Estas atitudes geram muitas vezes situações de marginalização e discriminação, contribuindo para acentuar tensões e desequilíbrios sociais dentro da cidade. Claro está que estas tensões e desequilíbrios não são apenas geradas pelas atitudes individuais, do cidadão comum, mas têm na sua origem uma complexa rede de causas económicas, políticas, culturais, sociais e educativas.

Os fatores económicos determinam, por exemplo, a área de actividade socioeconómica que se dedicam os habitantes, i.e., a ocupação profissional, os locais e tipo de alojamento

dos habitantes bem como os locais que frequentam dentro da cidade. Os fatores políticos incluem, por exemplo, as medidas de integração da população imigrante adoptadas e divulgadas ao nível nacional e pelo poder local, a legislação e as recomendações para o campo educativo. Quanto aos factores relacionados com a gestão e divulgação cultural estes podem ser resultado de medidas políticas estatais ou locais ou ainda geridos por entidades não-governamentais ou outras de iniciativa privada, e são, sobretudo, responsáveis pela divulgação do património cultural local/nacional, pela dinamização de actividades culturais contemporâneas e pela integração de propostas interculturais.

Interessa-nos aqui destacar o papel da educação no que diz respeito à sensibilização à diversidade linguística e cultural e para a promoção de vivências interculturais nas cidades multilingues e multiculturais onde habitam as crianças.

O termo *sensibilização à diversidade linguística* resulta da apropriação mais comum em língua portuguesa do termo *language awareness* atribuído a Hawkins (1974). No decorrer da sua investigação pioneira, em 1987, Hawkins refere-se à “*awareness of languages*” como um exercício fundamental para desafiar os alunos a fazerem perguntas sobre as línguas que muitos tomam como dados adquiridos, e para promover a compreensão de como funcionam as línguas na sociedade (Hawkins, 1999). Anos antes, em 1974, Hawkins revela-se já a importância de um olhar crítico para as línguas, referindo que os preconceitos e snobismos que são endémicos na sua comunidade linguística ingénua (referindo ao contexto do Reino Unido) deixam de ser um assunto irrelevante a partir do momento em que interferem com as oportunidades de vida dos alunos, sendo o preconceito alimentado pela insegurança e pelo receio (Hawkins, 1999).

Desde o aparecimento do termo que têm surgido inúmeras expressões que procuram expressar a ideia do conceito original, ainda que se possam identificar algumas diferenças devido à dificuldade em encontrar uma expressão equivalente a “*awareness*” noutras línguas. A expressão *language awareness* foi adaptada na comunidade francófona com termos variados como “*éveil aux langues*”, “*éveil aux langage*”, “*sensibilization à la diversité linguistique*”, “*éducation aux langues et aux cultures*”, como podemos ler nos trabalhos de Dábene (1991), Candelier (1998), Macaire (1998) (cf. Young & Hélot, 2003). Em Portugal, por influência da expressão francesa *sensibilization à la diversité*

linguistique, utiliza-se frequentemente a expressão “*sensibilização à diversidade linguística*”, e em alguns casos “*sensibilização à diversidade linguística e cultural*”, expressão esta que procura reforçar/evidenciar o papel das línguas como cultura e como acesso à cultura.

Efectivamente até a expressão portuguesa, sensibilizar, parece continuar a carecer atualmente da abrangência de “*to be aware*”. *Estar sensibilizado para algo, ou sobre algo* é diferente de *estar consciente de* ou de *desenvolver competências* efectivas relacionadas com as línguas e os seus usos sociais. A partir do momento que em procuramos desenvolver competências nos alunos, em que nos propomos a articular o conhecimento sobre as línguas e o seu uso na sociedade multilingue, em promover estratégias didácticas promotoras de disposições e capacidades de pensamento crítico com o desenvolvimento de competências noutras áreas curriculares, ultrapassamos a etapa inicial, e necessária, da sensibilização. Com efeito, concordamos com Martins (2008), quando refere que a sensibilização à diversidade linguística é um conceito em construção. *Estar sensibilizado para as línguas e culturas* faz parte de uma fase muito inicial em que o aprendente dá os primeiros passos no mundo das línguas/culturas e da suas diversidades, por este motivo preferimos utilizar o termo *language awareness* ou educação para a diversidade linguística e cultural (doravante EDLC).

Importa ainda esclarecer, sobretudo aos professores do 1º CEB, que em muitos casos não receberam formação em ensino de línguas e que não se sentem preparados para levar a cabo actividades com línguas com os seus alunos, que a EDLC não se trata de ensino formal de línguas estrangeiras. A EDLC tem objetivos distintos (ainda que articulados em complementaridade com as diferentes etapas do percurso escolar dos alunos), faz parte de um processo e consiste num modelo de educação linguística cujo objectivo é o de entrar em contato com uma multiplicidade de línguas e compreender por que razões estas línguas estão presentes numa sala de aula ou na sociedade (Young & Hélot, 2003; Hélot & Young, 2006). Por forma a usufruir plenamente nos benefícios deste modelo, esta distinção deve ser clara quer para os pais quer para os professores, isto é, não se trata de aprender línguas, trata-se de *aprender sobre as línguas e sobre as culturas* (Young & Hélot, 2003; Hélot & Young, 2006; Martins, 2008).

- De que forma a paisagem linguística se relaciona com a abordagem da EDLC, com a cidade e com as inter-relações entre os seus habitantes? Como explorar esta relação nas práticas pedagógicas?

Procuraremos responder a estas questões, mostrando também alguns exemplos de actividades que podem ser realizadas para alcançar alguns objetivos didáticos que consideramos serem muito relevantes nesta abordagem.

Começamos por sublinhar que a paisagem linguística da cidade onde vivem as crianças permite analisar e gerar relações pessoais e interpessoais através do contacto quotidiano com as línguas e com os sujeitos que as falam. No decorrer deste contacto e dentro deste ambiente urbano gera-se um contexto sociolinguístico muito rico decorrente do contacto de línguas e de pessoas e da sua participação e experiências de comunicação na vida quotidiana.

Assim destacamos três objetivos nucleares da articulação entre a abordagem da EDLC e a paisagem linguística que compete à escola **proporcionar experiências de aprendizagem que promovam a compreensão e valorização do meio local**, porque é contexto de vida e de aprendizagem para a vida, contribuindo para a sua valorização como exercício primeiro para a compreensão do mundo. Esta compreensão e valorização passa por:

1. **Desenvolver atividades que estreitem as relações de proximidade entre os habitantes;**
2. **Envolver as crianças na recriação e preservação das tradições locais;**
3. **Realizar atividades criativas e originais, criando dinâmicas de cidadania progressivamente mais complexas, extremamente úteis no mundo local-global.**

O tratamento educativo da paisagem linguística, que se constitui como um contexto-recurso para implementar a EDLC, permite-nos explorar todos os temas integrantes da *sensibilização à diversidade linguística* descritos por Martins (2008). A saber,

- Relações entre línguas e culturas;

- Relações entre as diferentes línguas (sua história e evolução, famílias de línguas, empréstimos linguísticos);
- Sistemas de escrita, alfabéticos e não alfabéticos;
- Sistemas fonológicos (os sons das línguas);
- As línguas no espaço (na Europa, no mundo;;)
- Diversidade intralinguística;
- Estatutos das línguas.

Todavia, para além de permitir explorar os temas enumerados atrás, a sua grande diferença que constitui a utilização da paisagem linguística relativamente às estratégias e temas recorrentes da *sensibilização à diversidade linguística e cultural* passa por aquela se constituir como um meio ótimo para explorar situações concretas e observáveis do meio local onde vivem as crianças, onde as crianças podem facilmente observar as línguas na sociedade e refletir sobre o seu uso através de temas como os que podemos ver na tabela que se segue.

novos temas a explorar na EDLC através da paisagem linguística

- **As línguas da e na cidade (identificação e mapeamento)**
 - **As diferenças entre visibilidade e vitalidade linguística**
 - **O poder linguístico (através da presença das línguas no espaço público urbano)**
 - **As línguas como veículo e produto da globalização**
 - **Os estatutos das línguas visíveis no espaço público urbano (por exemplo, línguas maioritárias/minoritárias, língua franca, línguas da imigração, línguas**
-

do turismo, etc.)

- Os diferentes usos das línguas e da linguagem em sociedade (remetendo para a identificação e compreensão das funções das línguas no espaço público da cidade, procurando a sua relação com outras formas de comunicação e analisando composições de natureza multimodal)
-

Apresentamos agora alguns exemplos de atividades relacionadas que vão ao encontro dos objetivos que enunciámos em cima.

1. Desenvolver actividades que estreitem as relações de proximidades entre todas as crianças que frequentam uma mesma escola e entre os habitantes da cidade

Sugestões de actividades:

- Trazer à escola a família de crianças imigrantes ou cujos pais sejam emigrantes permitindo que participem em actividades na sala de aula, podendo por exemplo contar histórias das suas infâncias, explicar por que razões tiveram que emigrar, como era a vida no(s) país(es) onde nasceram. Pode dar-se o caso de os pais terem nacionalidades distintas, o que enriquece ainda mais a discussão.
- O professor pode ainda pedir aos alunos ou pais que tragam histórias/contos infantis escritos em diferentes línguas que poderão ler às crianças que devem poder também poder manusear e ler essas histórias em diferentes línguas.
- Para além dos pais, podem ser convidados os irmãos, avós ou outros familiares que tenham vivido a experiência da imigração for ado núcleo familiar a escola pode também contactar com outros habitantes da cidade, com é o caso dos vizinhos ou de proprietários de pequenos negócios que possam contribuir para a partilha de histórias e experiências de vida, como

por exemplo, recordar como se celebrava uma época festiva na sua terra, como era a vida na sua infância, como era escola que frequentou, etc.

- ✓ Estas atividades são extremamente importantes porque contribuem para alargar as visões do mundo que as crianças têm, descentrando-se das suas visões egocêntricas e abrindo a possibilidade de conhecer o outro e ampliar o seu eu.

2. Envolver as crianças na recriação e preservação das tradições locais e do seu património (material e imaterial)

Sugestões de actividades:

- Saber histórias populares, factos históricos e/ou vocabulário específico relacionado com a existência e vida da cidade e que acaba por estar presente na paisagem linguística da cidade. No caso de Aveiro, o que significa *botirões*, ou *cais*, ou qual a história dos *ovos-moles*, porque se utilizam as *pipas de madeira* para guardar o doce, a origem da palavra *marnoto* e o que significa, as *salinas* e a *produção de sal*, os tradicionais *azulejos* que revestem não só fachadas de edifícios mas também dão nome às ruas da cidade, a arquitetura característica da *Arte Nova*, entre outras possibilidades e outros exemplos existentes noutras cidades.
- No caso da cidade de Aveiro existem algumas obras infantis que permitem recontar a história da cidade e a história dos seus marcos culturais, constituindo recursos adicionais para o trabalho em sala de aula, como por exemplo: “A cidade dos ovos-moles”, de Amaro Neves, “Ovo-Mole & Companhia”, de Rosa do Céu e “O moliceiro da ria, realidade e fantasia”, de Amaro Neves.
- Em complementaridade, pode-se inclusivamente pedir às crianças que escrevam histórias originais sobre a sua cidade, os seus monumentos, os seus produtos. Estas produções literárias podem inclusivamente ser

exibidas nas ruas das cidades (uma forma de construção da paisagem linguística pelas crianças) e até utilizadas em intercâmbios com outras produções realizadas por crianças de outras cidades, exibindo também na cidade as histórias das outras cidades.

3. Dar lugar à produção de actividades criativas e originais pelas crianças, aumentando progressivamente a complexidade nas práticas de cidadania

Sugestões de actividades:

- Elaborar um projeto de turma ou de escola para melhorar uma rua, um monumento, um edifício, um local da cidade recorrendo à paisagem linguística. Após chegarem a acordo sobre qual o local/edifício/monumento a contemplar no projeto, os alunos teriam de fazer uma pequena investigação sobre as características atuais do local/edifício/monumento, procurando avaliar as condições atuais, descrever e justificar o que nas suas opiniões poderia estar melhor, apresentando sugestões de melhoria.
- A divulgação deste estudo das crianças deverá sair do contexto escolar e tornar-se visível na cidade através da paisagem linguística.
- Ver atividade E1 e/ou E2 neste Guião Didático.

2.1.4 Exploração didática da paisagem linguística e o desenvolvimento de capacidades e disposições de pensamento crítico

Como temos vindo a defender, o tratamento educativo da paisagem linguística é multidimensional e, por isso, interdisciplinar. A compreensão e construção da paisagem linguística envolvem simultaneamente conhecimento sobre as línguas e conhecimento sobre os contextos sociais, culturais, políticos e económicos onde elas se inserem. Por

este motivo, julgamos que o planeamento do tratamento educativo da paisagem linguística deve contemplar de forma explícita a promoção de atitudes e capacidades de pensamento crítico. A paisagem linguística é muitas vezes porta-voz de tensões, de relações de poder e de controlo que também se manifestam pela via da escolha linguística e daquilo que essa escolha representa. Como refere Noguero “no se puede olvidar que esta consciencia de los hechos lingüísticos no se puede aislar del reconocimiento del poder y del control que se ejerce a través del lenguaje, y de la compleja relación existente entre lengua y cultura (...)” (Noguero citado por Martins, 2008, p. 170).

Defendemos que é necessário desenvolver um pensamento de tipo crítico para conseguir viver melhor em sociedades plurais, para interagir com os outros, exercendo uma cidadania plena e uma participação consciente nas instituições democráticas onde os cidadãos são chamados a tomar decisões racionais (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011). Para além disso, é reconhecido que a promoção de um pensamento crítico pode contribuir para quebrar as atitudes mais egocêntricas, o que, por outro lado, se relaciona com a EDLC no sentido de que esse descentramento permite uma maior abertura ao outro e à diversidade linguística e cultural (Wright citado por Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011; Andrade & Martins, 2007; 2009; Martins, 2008).

- **O que é então o pensamento crítico?**

Há medida que as sociedades se desenvolvem e que a natureza dos problemas e das situações com as quais somos confrontados se complexifica, somos cada vez mais solicitados a tomar decisões racionais baseadas num pensamento crítico, capaz de analisar, comparar, avaliar, produzir argumentos e tomar medidas. Por estes motivos, os alunos devem ser preparados para questionar as evidências, levantar dúvidas, investigar situações e propor alternativas, ou seja, devem ser capazes de pensar criticamente quer no contexto escolar quer na vida quotidiana (Barak, Ben-Chaim & Zoller, 2007). O pensamento crítico diz respeito ao uso de capacidades ou estratégias cognitivas com o intuito de aumentar a probabilidade de um resultado desejado (Halpern, 1999). Assim, descrito, o pensamento crítico é um tipo de pensamento ponderado e dirigido para o

cumprimento de objetivos, envolve a resolução de problemas, a formulação de inferências, o cálculo de probabilidades e a tomada de decisões (Halpern, 1999). Uma definição anterior de um dos percursores do pensamento crítico, Ennis (1985), refere-se a este tipo de pensamento como uma forma racional e reflexiva de pensar, focada na decisão sobre em que acreditar ou o que fazer (Ennis citado por Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011).

Encorajar os alunos a pensar de forma crítica implica, por exemplo, auxiliá-los a distinguir opiniões de factos, a avaliar evidências e a evitar pensamentos ilógicos/insensatos e superficiais, abordagem importante para evitar manipulações nas mais variadas situações do quotidiano pessoal, profissional e cívico (Forrester, 2008).

Pensar criticamente torna-se então uma capacidade básica e um imperativo na vida contemporânea, fundamental para atribuir sentidos e significados ao mundo, e requer um esforço mental ativo (Barak, Ben-Chaim & Zoller, 2007; Gunn, Grigg & Pomahac, 2007; Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011).

- **Quais as capacidades e as disposições/atitude de pensamento crítico que interessam no tratamento educativo da paisagem linguística?**

O pensamento crítico pode ser ensinado e pode ser aprendido. Existem, por isso, um conjunto de capacidades e disposições/atitude que estão identificadas e que podem ser aprendidas e utilizadas pelos alunos. Com efeito, não basta promover um conjunto de capacidades de pensamento crítico se os alunos não tiverem a predisposição e vontade de realizar o esforço de pensar de forma crítica. Quer isto dizer que o pensamento crítico também se ocupa das disposições/atitude para reconhecer quando é necessário utilizar determinada capacidade e estar disponível para exercer o esforço mental para a sua aplicação (Halpern, 1999). Comprovando a relevância das disposições para o desenvolvimento do pensamento crítico, a taxonomia proposta por Ennis (1985) enumera 14 disposições de pensamento crítico, das quais se destacam as 7 primeiras:

- procurar uma proposição clara sobre um tema,
- procurar razões,

- tentar estar bem informado,
- usar e referir fontes credíveis,
- focar a situação/problema sob uma perspetiva global,
- tentar não se desviar do assunto principal,
- manter-se focado na preocupação original/principal (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011).

A este conjunto de disposições, Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) acrescentam:

- ✓ abertura,
- ✓ imparcialidade,
- ✓ integridade intelectual,
- ✓ perseverança,
- ✓ respeito pelas evidências,
- ✓ consideração e apreço pela Ciência.

Quanto às capacidades envolvidas, os mesmos autores enumeram alguns exemplos relacionados com a Educação em Ciências e que podem ser utilizados noutras áreas como a Língua Portuguesa, a Geografia, a Cidadania:

- ✓ analisar e avaliar informação, evidências e argumentos,
- ✓ formular e testar hipóteses e conjeturas,
- ✓ fazer e avaliar inferências,
- ✓ argumentar,
- ✓ avaliar e comentar propostas.

- **Exemplos de estratégias de ensino para promover o pensamento crítico**

De acordo com Meyers (1986) um ambiente de aprendizagem que estimule o pensamento crítico deve considerar quatro aspetos: 1. o estímulo do interesse dos alunos; 2. a criação de uma discussão com significado; 3. o contacto com os pensamentos e pontos de vista dos outros; 4. a promoção de uma atmosfera de apoio e confiança (citado por Forrester, 2008).

Apresentaremos agora alguns exemplos de estratégias e atividades sugeridas por Forrester (2008) no sentido de desenvolver as disposições e capacidades de pensamento crítico no âmbito da **escrita de textos** e da **literatura**. Estes exemplos foram retomados e concretizados mais à frente em várias propostas didáticas deste Guião.

Escrita de textos

A produção de textos, individual ou coletiva, requer um tempo onde se pode exercitar o pensamento crítico (por exemplo em **tarefas como a revisão do texto, na auto-/hetero-correção, no feedback dado aos colegas sobre a escrita deles**, sendo estas tarefas momentos onde podem fazer **comparações, análises e avaliações**. Em adição, o processo de escrita pode estar associado, numa fase inicial, a um brainstorming (‘chuva de ideias’) que facilita o fluxo de ideias. A produção de textos, sua análise e avaliação também contribui para **desenvolver capacidades de comunicação**, como por exemplo: **comentar, justificar, re-organizar, re-escrever as suas produções**.

Literatura

A literatura constitui-se como um recurso que pode promover a consciência e conhecimento sobre vários assuntos e encorajar a discussão e até mesmo a investigação sobre diferentes modos de vida, modos de pensar e de ver o mundo, sobre diferentes atitudes e crenças. A literatura pode por isso promover as capacidades e disposições de pensamento crítico, ao permitir que o aluno-leitor mergulhe em profundidade nos modos de vida de outras pessoas, de outras culturas, períodos da história. Estes exercícios contribuem no nosso entender para promover o descentramento do eu, colocando a visão que o aluno tem do mundo em perspetiva, indo ao encontro dos objetivos da EDLC

e da exploração da paisagem linguística na cidade (ver **conjunto de poemas “O nome que eu quiser” criados para este Guião Didático**).

No recurso à literatura ao professor pode selecionar textos narrativos longos/curtos ou textos poéticos, igualmente importantes para o desenvolvimento da linguagem e para encorajar o pensamento crítico (e o pensamento criativo). Dentro das atividades sugeridas como exemplo pode-se:

- ✓ explorar o vocabulário novo;
- ✓ apreciar a forma criativa como as ideias são condensadas num texto curto ou numa imagem (o que remete igualmente para a paisagem linguística);
- ✓ reler o texto para o analisar e discutir posteriormente com os colegas, ouvindo e respondendo a pontos de vista alternativos sobre o mesmo texto.

As vantagens associadas à leitura de textos são inúmeras. Destacamos neste contexto o desenvolvimento da consciência gramatical e as formas para expressar ideias; o desenvolvimento de sub-capacidades associadas à leitura, como a previsão do conteúdo do texto, o adivinhar pelo contexto, relancear e examinar informação, ler de forma rápida, exercícios fundamentais em todas as áreas curriculares e nas solicitações do nosso quotidiano.

À semelhança de Forrester (2008), também Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011), que associam o desenvolvimento do pensamento crítico à promoção da literacia científica dos alunos, apresentam algumas sugestões de estratégias de ensino para promover o pensamento crítico adaptáveis ao currículo do 1º CEB. A saber:

- ✓ Participar em discussões;
- ✓ Escrever artigos de posição;
- ✓ Analisar notícias de jornais sobre temas socio-científicos (sociais e culturais acrescentamos);
- ✓ Apresentar uma posição esclarecida/informada;

- ✓ Geral conhecimento relevante utilizando fontes credíveis (por exemplo no decurso das investigações propostas ou de uma pequena pesquisa sobre um tópico proposto pelo professor);
- ✓ Construir argumentos válidos e contra-argumentos baseados em evidências exatas/precisas;
- ✓ Analisar argumentos e contra-argumentos;
- ✓ Colocar e responder a questões de clarificação/esclarecimento ou desafio.

Uma vez que muitas destas tarefas envolvem uma atitude de questionamento também por parte do professor, consideramos oportuno destacar um conjunto de questões-chave recomendadas por Vieira e Tenreiro-Vieira (2003) que o professor pode colocar aos seus alunos:

a. Exemplos de questões centradas na identificação e na clarificação do assunto principal:

Sobre que fala este texto/notícia?
 Qual é o assunto principal?
 Qual é objetivo principal?
 Qual é a tese que o autor está a tentar provar?
 Quais são as conclusões?

b. Exemplos de questões centradas na procura de razões

Quais são as razões que o autor aponta para apoiar as suas descobertas/posição?

c. Exemplos de questões centradas no processo de inferir:

Existem alternativas plausíveis para as conclusões tiradas?
 Quais são as suposições que o autor faz?
 Quais são as implicações das asserções/alegações que o autor faz?
 É possível desacordar das conclusões tiradas pelo autor? Porquê?

Adaptado de Vieira e Tenreiro-Vieira (2003)

2.2 Benefícios, valor educativo e razões que justificam a exploração didática da paisagem linguística

Como vimos atrás, as diferentes utilizações didáticas e contributos da investigação em educação em torno da paisagem linguística destacam o seu potencial educativo como um recurso didático que permite desenvolver um leque variado de competências que nos alunos quer nos professores, preparando-os para viverem em, contextos urbanos multiculturais e multilingues. Importa pois explicar por que motivos consideramos ser importante sensibilizar os professores e os alunos para a paisagem linguística, reconhecida neste Guião Didático como *um objeto de valor social, cultural, político, económico e educativo* (Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2014).

O debate em torno dos benefícios pedagógicos associados a exploração didática da paisagem linguística têm surgido quer através da discussão dos resultados de alguns projetos/atividades didáticas implementados, quer através dos contributos teóricos permitidos pelo conhecimento didático e curricular relativo a diferentes níveis de ensino (nomeadamente a investigação realizada em didática/educação e/ou em sociolinguística/linguística aplicada) como é o caso dos benefícios que listamos no Quadro 2.

Benefícios da exploração didática da paisagem linguística

- **Melhoria das competências pragmática, simbólica, sociolinguística**
 - **Possibilidade da PL propiciar uma *aprendizagem accidental de línguas* (i.e, não prevista ou não planeada)**
 - **Promover as capacidades de literacia crítica e capacidades multimodais dos alunos**
 - **Compreensão e interação com os contextos reais através do contacto com o meio local onde vivem os alunos e do estabelecimento de relações humanas na comunidade**
 - **Representam uma forma de conhecer não só o meio local como**
-

também outras cidades mais distantes do próprio país e de outros países/continentes com relativa facilidade

- **Possibilidade dos alunos se tornarem etnógrafos e investigadores do seu contexto sociolinguístico devido à participação ativa na recolha de dados fotográficos no meio onde vivem, estratégia que aumenta a motivação para o envolvimento nas atividades e que lhes permite questionar como e por que razão as línguas são utilizadas de forma distinta de acordo com as diferentes identidades sociais e os objetivos**
- **Auxilia a gestão, aceitação e respeito pelas diversidades na sala de aula, no contexto escolar e nas práticas sociais exteriores à escola devido à reflexão sobre temas como o multilinguismo, as relações de poder das línguas e as suas funções, a diversidade linguística e cultural, etc.**
- **Permite por o mundo em perspetiva, descentrando os alunos do *eu* e de uma visão egocêntrica do mundo** (Hélot; Goumoëns citado por Martins, 2008, p. 173)

Nota: Consultar a descrição detalhada destes benefícios nas investigações de Cenoz & Gorter, 2008; Dagenais et al., 2009; Rowland, 2012; Sayer, 2010; Sanita; Clemente, Martins, Vieira, & Andrade, 2012; 2014 disponíveis na lista de referências bibliográficas deste Guião)

Quadro 2: Benefícios da exploração didática da paisagem linguística

O **valor educativo da paisagem linguística** resulta do reconhecimento da importância que a leitura dos textos que encontramos no espaço público, em particular no contexto urbano globalizado e globalizante, tem para a construção de discursos e conhecimento sobre os acontecimentos que sucedem a um nível mais local e sobre os fenómenos pertencentes ao mundo global. Estes discursos e conhecimento incluem as relações humanas nas suas dimensões sociais, políticas, económicas e culturais, assim como o desenvolvimento e conhecimento científico e tecnológico. Inseridas nas relações entre as dimensões atrás referidas, a linguagem escrita e as línguas são influenciadas pelas inovações culturais e tecnológicas (veja-se a arte urbana nas suas manifestações musicais,

de pintura, de escultura e de design que influenciam desde a tipo de letra à paleta cromática utilizada numa imagem visual) e pelas relações de poder político-económicas, como vimos no ponto anterior. Significa isto que a presença das línguas e dos textos escritos no espaço público são um elemento compositor do espaço cénico urbano onde é importante determo-nos, observamos, questionarmos, criticarmos para que o possamos compreender, julgar e construir. Este tipo de ação significa pois um envolvimento mais informado e consciente na comunidade local, desde o bairro onde moramos à rua onde se situa a escola, à avenida onde adquirimos bens e serviços, à praça ou largo onde nos reunimos na companhia de outros. Os textos escritos que nos rodeiam também fazem parte das relações sociais que vamos construindo, e constituem uma forma de nos posicionarmos perante a comunidade local e perante o mundo. Para além disso, sabe-se que os textos escritos, as mensagens de uma forma mais particular, e as imagens, de uma forma mais ampla, influem na perceção e, conseqüentemente, nas atitudes que definem comportamentos, como comprovam os efeitos da publicidade junto dos consumidores e das práticas de marketing e comunicação que subjazem à divulgação da maioria dos produtos que consumimos, dos espaços que frequentamos, das atividades que fazemos no curso das atividades do dia-a-dia profissional e de lazer, o que inclui as mensagens dirigidas especialmente às crianças (Dubois, 1999). Esta chamada de atenção para o papel influenciador das mensagens e a sua relação com o público infantil tem cabimento também no âmbito da paisagem linguística dado que encontramos um grande número de anúncios publicitários no espaço público urbano, textos estes que são percecionados pelas crianças e que importa analisar e desconstruir em conjunto com elas. Muitos destes textos, e aqui estamos já a referir-mo-nos ao conjunto dos diferentes tipos de texto e tipos de mensagem que fazem parte da paisagem linguística, veiculam imagens e ajudam a construir imagens e discursos sobre temas relacionados com aspetos económicos, sociais, políticos, culturais e com as relações que construímos com o outros.

A primeira grande vantagem educativa resultante da utilização da paisagem linguística é certamente a sua ***ligação ao contexto imediato local e ao contexto global*** o que permite um tratamento educativo contextualizado. Como refere Martins et al. (2007), a propósito da preocupação com as imagens e posturas perante a Ciência escolar como um corpo de

conhecimentos fechado e dogmático, o ensino contextualizado “onde a valorização do quotidiano e de temas de relevância pessoal e social constituam aspectos centrais” é primordial desde os primeiros anos de escolaridade (p. 24). Neste sentido, cremos que a paisagem linguística, através dos temas que o seu tratamento didático abrange, permite uma exploração e contacto desde cedo com um conjunto de questões cuja discussão e análise não são tidas como habituais precisamente porque as tomamos como certas, adquiridas, como partes integrantes e inalteráveis do espaço cénico urbano e, como tal, algo que raramente é questionado. Por outro lado, é sabido que as crianças têm uma enorme curiosidade pelos textos que encontram à medida que se deslocam pelas ruas, sobretudo na fase em dão os primeiros passos na aprendizagem da leitura e na descoberta das palavras, perguntando repetidas vezes o que está escrito e o que significa, tentando elas próprias decifrar os textos.

Centrarmo-nos educativamente sobre a paisagem linguística permite-nos trazer para a esfera educativa temas como os que podemos ver no quadro 3.

Exemplos de temas globais possíveis de explorar a partir da análise da paisagem linguística

- **a linguagem na sua forma escrita (verbal e não verbal)**
 - **as línguas, a diversidade linguística e os direitos linguísticos (que inclui o acesso a línguas e culturas diferentes e a outras formas de ver e representar o mundo)**
 - **a diversidade cultural (ibidem)**
 - **a construção de espaços (de identidade, de encontro/relação com o outro, físicos) através da utilização de diferentes línguas**
 - **os movimentos migratórios (veja-se o caso dos alunos filhos de imigrantes, de exilados políticos ou de refugiados)**
 - **as políticas linguísticas e as relações de poder/económicas imbricadas nas opções linguísticas (o valor político e económico das línguas)**
 - **os processos da globalização e seus efeitos no meio local (línguas**
-

privilegiadas, línguas minoritárias, hábitos e práticas de consumo, cultura, gestão dos recursos culturais e económicos, etc.)

- a língua escrita, a imagem visual e as artes urbanas (por exemplo o graffiti, murais, músicos, malabaritas, instalações de rua, azulejos, etc.)
- a qualidade de vida urbana/paisagem urbana (que se pode traduzir também pelas formas de partilha do espaço urbano com pessoas com experiências de vida distintas, outras etnias e outros contextos sociais, os espaços e lugares da cidade, a cidade sustentável, património, etc.)
- a promoção da paz, da igualdade, dos direitos humanos, direitos das crianças

Quadro 3: exemplos de temas globais possíveis de explorar a partir da análise da paisagem linguística

Abordar estas questões desde o 1º CEB implica necessariamente uma seleção de tópicos mais específicos dentro destes temas e de exemplos adequados aos conteúdos curriculares com os quais se pretenda fazer uma articulação, adaptando a discussão e a análise ao nível de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Por outro lado, a crescente complexificação do quotidiano e das situações com as quais nos deparamos ao longo da vida incluem o envolvimento na compreensão das questões referidas acima e exige que a sua exploração aconteça mais precocemente, procurando desde logo ***estimular as capacidades e disposições associadas a uma forma de pensar crítica***, determinante para a compreensão e intervenção nos contextos onde vivemos – incluindo o cumprimento de atividades profissionais e o exercício cívico – e para a compreensão dos contextos globais e da sua relação com os locais.

Complementarmente, o tratamento didático da PL desde os primeiros anos de escolaridade permite intervir no processo de ***construção de imagens e discursos positivos sobre a alteridade, sobre a diversidade e linguística e cultural*** que fomentem, simultânea ou consequentemente, ***o interesse e gosto pela aprendizagem de/sobre outras línguas através do contexto sociolinguístico*** onde estão inscritas como uma forma de ***humanizar o contacto com o mundo das línguas e com as línguas no mundo***, ou seja,

de reconhecer os rostos humanos, as suas motivações e histórias que permitem conhecer uma outra língua e vice-versa.

Por este motivo, e à semelhança do que tem vindo a ser investigado internacionalmente na Didática de Línguas, na Sociolinguística e na Linguística assim como noutras áreas, como é o caso da Educação em Ciências (Carrascosa 2005, 2006; Martins et al., 2007; Vieira, 2003; Sá, 2008; Rodrigues, 2005), é importante ***explorar as representações (ideias/concepções prévias) dos alunos, neste caso sobre as línguas e culturas, sobre as relações globais (incluindo os processos de globalização) e sobre a comunidade local através da PL*** inscrita no espaço público urbano. Partir para atividades relacionadas com a diversidade linguística e cultural, para o ensino de/sobre as línguas e para atividades de compreensão e análise das dinâmicas locais e globais que ocorrem num contexto de globalização através das línguas, como é o caso da paisagem linguística, sem saber o que os alunos pensam e sabem sobre esse contexto e sem discutir com eles as suas ideias prévias, é ignorar um conhecimento e etapa fundamental com implicações na determinação do sucesso das aprendizagens seguintes, em particular na implicação que a exploração de representações tem ao nível da (des)construção de imagens e discursos emergentes, muitos dos quais perduram ao longo da vida. Lembremos que, tal como advertem Martins et al. (2007), *as imagens constroem-se desde muito cedo e a sua mudança não é fácil* (p. 17). No caso da paisagem linguística, para além de exibir as atitudes linguísticas, pode inclusivamente influenciar estas atitudes e os falantes têm as suas preferências sobre a forma como as línguas são representadas (Gorter, 2012). Para além disso, como explica Martins (2008),

“ (...) as actividades de ensino SDL partem das representações (concepções prévias) dos alunos sobre o que é uma língua e do que representa o seu uso, pressupondo que estas imagens têm um papel essencial no desenvolvimento de capacidades para consciencializar o uso da língua e para mudar atitudes relativamente à sua aprendizagem” (p.170).

Tendo em consideração o exposto, consideramos que o tratamento educativo da paisagem linguística permite igualmente a ***exploração de conteúdos relacionados com a educação para a cidadania*** uma vez que o envolvimento na sua compreensão e na sua

construção ***representa uma forma de exercício de cidadania ativa quer, de uma forma mais global, pelo envolvimento no meio local, quer pela sensibilização à diversidade e ao estabelecimento de relações humanas marcadas pela alteridade e pluralidade.***

A paisagem linguística oferece ainda a possibilidade de ***trabalhar em projetos de turma e/ou de escola*** devido carácter interdisciplinar que a caracteriza e que é determinante para a sua efetiva compreensão. Sublinhamos que a paisagem linguística não se circunscreve apenas à identificação das línguas no espaço público mas a toda uma rede de questões provenientes da perceção dessa diversidade linguística, ou seja, a paisagem linguística permite questionar e compreender *como e por que motivos* as línguas são utilizadas de determinada forma pelos sujeitos, opções que envolvem muitas vezes fatores de ordem social, política, cultural e económica. Para além do carácter interdisciplinar deste contexto-recurso educativo, surge a possibilidade de ***realização de investigações*** que permitam aos alunos envolverem-se na pesquisa de dados relevantes para a compreensão de um determinado contexto sociolinguístico (e de outros como podemos verificar em algumas atividades deste guião, nomeadamente na articulação com o meio ambiente natural), permitindo-lhes ***recriar de alguma forma o trabalho científico dos linguistas*** e de cientistas de outras áreas (no caso particular das atividades que se podem realizar para explorar as propriedades do diferentes materiais onde se inscreve a paisagem linguística), identificando e seguindo procedimentos do trabalho científico para a realização das investigações propostas.

Assim, as ***razões que justificam a exploração da paisagem linguística*** como um recurso e como um contexto educativo desde os primeiros anos consideram:

-
- A contextualização imediata dos conteúdos didáticos explorados através da paisagem linguística, i.e, a paisagem linguística é observável e coletável no meio onde vivem as crianças, é-lhes familiar e acessível;
 - Ser um recurso didático duplamente económico, i.e, a sua obtenção não constitui um investimento elevado para o professor/escola/aluno (basta ter uma máquina fotográfica digital e projetar as fotografias no quadro interativo da escola), sendo também económico no sentido de ser possível desenvolver
-

atividades na sala de aula em várias áreas partindo de apenas 1 fotografia ou utilizando um conjunto não muito vasto de fotografias;

- A vantagem de permitir a discussão e a interação com questões contextualizadas local e globalmente devido aos processos da globalização visíveis no rosto das cidades;
- Os conteúdos decorrentes da exploração didática da paisagem linguística são socialmente relevantes (como é o caso da promoção do respeito pelo outro e pela sua cultura, e da construção de ambientes plurais e de tolerância, algo bastante relevante numa época em que são frequentes os radicalismos conducentes a atentados à vida e dignidade humanas, e à marginalização social e espacial de minorias étnicas em ambientes urbanos);
- Ser uma via para o desenvolvimento de imagens positivas e de atitudes de curiosidade perante a diversidade linguística e cultural;
- Contribuir para a legitimação das línguas no espaço escolar através da paisagem linguística da escola (Hélot; Dabène citado por Martins, 2008, p.166;)
- A condução à compreensão e questionamento dos contextos sociais e das respetivas funções das línguas,
- Ser um recurso didático com potencial para desenvolver disposições e capacidades de pensamento crítico;
- O contributo para a aprendizagem formal e informal das línguas, sendo que parte desta aprendizagem, como referem Cenoz e Gorter (2007), pode inclusivamente ocorrer de forma accidental, ou seja, inesperada/não prevista.

2.3 Objetivos gerais da exploração didática da paisagem linguística

As atividades que propomos neste guia orientador revestem-se de um conjunto de objetivos que são comuns a todas elas. A exploração didática da paisagem linguística pretende, de uma forma geral, alcançar os objetivos que a seguir enunciaremos.

-
- Promover uma leitura da cidade mais crítica porque mais consciente e informada
 - Desenvolver competências comunicativas (competência sociolinguística, competência gramatical, competência discursiva, competência estratégica)
 - Incrementar atitudes de curiosidade e promover o gosto pela diversidade linguística e cultural manifestada nos textos verbais e não-verbais do meio urbano local
 - Sensibilizar/Consciencializar para a diversidade linguística e cultural;
 - Sensibilizar os alunos para os múltiplos papéis que as línguas desempenham no espaço público
 - Fomentar uma postura de questionamento crítico e de participação no seu meio local
 - Estimular disposições e capacidades de pensamento crítico
 - Promover uma reflexão crítica sobre a PL, analisando-a como uma via de acesso para outros tipos de conhecimento para além do linguístico (social, cultural, económico, político, histórico, etc.)
 - Desenvolver competências interdisciplinares de forma curricularmente integrada
 - Favorecer uma interpretação, análise e (re)conhecimento das variedades e múltiplas perspetivas de um problema/situação nos processos de tomada de decisão ao longo da vida, colocando em perspetiva e descentrando-se do eu
-

2.4 Enquadramento geral da paisagem linguística enquanto tema, contexto e recurso no 1º Ciclo

O Guião Didático está concebido de forma a ser reconstruído pelos professores em função das características da paisagem linguística e do contexto sociolinguístico do meio local onde se situa a escola e, naturalmente, das necessidades dos alunos e das suas contribuições para o desenvolvimento das atividades. Na sua articulação com os principais conteúdos curriculares/domínios das Metas de Aprendizagem de diferentes áreas disciplinares e não disciplinares (designadamente a Educação para a Cidadania), o Guião deve ser considerado um recurso em construção, seguindo uma abordagem curricular que privilegia as experiências e as práticas aliadas a uma perspetiva crítica e ecológica (cf. Pacheco, 1996; Leite, 2002; 2005). Assim, a reformulação das atividades propostas neste Guião, tendo como objetivo a sua melhor adaptação à realidade local, às características das comunidades, às motivações e características dos alunos, permitem melhorar a qualidade das experiências e as possibilidades de aprendizagens variadas a partir da exploração didática da paisagem linguística local.

Importa agora esclarecer de que forma a paisagem linguística enquanto contexto-recurso se enquadra no currículo educativo, enquanto documento referente e percurso construído. Tomamos como referência os princípios e valores orientadores e previstos no final da escolaridade básica indicados no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), manifestados também na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto), nomeadamente no artigo 7º da secção II, que podem ser promovidos através da exploração educativa da paisagem linguística desde o 1º CEB. Consideramos que estes princípios, valores e objetivos continuam a ser úteis na fundamentação do trabalho do professor e são, por isso, sempre atuais e relevantes.

Quanto ao lugar da exploração didática da paisagem linguística nas áreas curriculares do 1º Ciclo, e tendo em consideração o exposto já no ponto sobre a articulação da paisagem linguística com a EDLC e no ponto da relação entre a exploração didática da paisagem linguística e o pensamento crítico, percebemos que é um recurso didático e um contexto educativo que permite desenvolver atividades em quase todas as áreas do 1º Ciclo, com

particular destaque para o Estudo do Meio, para a Língua Portuguesa e para a EDLC. Esta abrangência disciplinar que a paisagem linguística oferece deve ao fato de ser um recurso ligado ao contexto real de vida, ao quotidiano, à vida comum e diária de todos, é visível e acessível a todos. A paisagem linguística cumpre diferentes funções e dá resposta a diferentes objetivos, a sua composição pode ser discutida por diferentes primas (linguístico, cultural, político, económico, social), os seus autores utilizam experiências de vida distintas para a construir, ou seguem normas distintas (no caso da paisagem linguística imposta por políticas linguísticas ou o caso dos proprietários dos espaços comerciais que, não em todos os casos, escolhem livremente o texto que querem utilizar). Para além disso, a paisagem linguística é composta por texto escrito, texto não escrito, números, cores, tipos de letras diferentes, jogos de palavras, empréstimos de palavras, neologismos, imagens, etc., é um produto tecnológico (por exemplos os painéis publicitários que vão alternando a informação), é, por fim, multimodal. Todos estes fatores dão vida à paisagem linguística e tornam-na num objeto educativo rico.

Através da paisagem linguística podemos:

- ✓ explorar a língua portuguesa e a história da língua portuguesa nas palavras que encontramos,
- ✓ descobrir a história da cidade, e até de um país, através dos nomes das ruas, conhecer a sua cultura pelo material onde se inscreve a paisagem (como é o caso dos azulejos portugueses com os nomes das ruas),
- ✓ efetuar estimativas e outros cálculos matemáticos, interpretar mapas e desenhar itinerários, resolver problemas com os valores monetários que surgem com frequência nas fachadas dos espaços comerciais,
- ✓ explorar a Expressão Plástica com que é criado um texto de uma loja e criar maquetas de cidades,
- ✓ interrogar o porquê da existência de umas línguas e não de outras, quais as suas funções,

- ✓ realizar investigações sobre as línguas da nossa cidade (quais são, onde estão, quem as fala, ...);
- ✓ promover hábitos de cidadania, relações de tolerância e respeito para com o outro, as suas línguas e as outras culturas que coabitam numa mesma cidade, num mesmo bairro, ou numa mesma rua;
- ✓ transversalmente, fomentar atitudes de questionamento bem como capacidades e disposições e pensamento crítico perante as evidências do espaço social urbano, através dos seus textos.

Estes são apenas alguns exemplos de possibilidade de utilização da paisagem linguística na Língua Portuguesa, nas Línguas Estrangeiras (Educação para a Diversidade Linguística e Cultural), no Estudo do Meio, na Matemática, na Educação para a Cidadania e nas Expressões.

Vejamos com maior detalhe no ponto 2.5 as possibilidades de inserção curricular nas diferentes áreas.

2.5 A interdisciplinaridade na exploração didática da paisagem linguística

A PL apresenta-se como um recurso poderoso para explorar o currículo do 1º CEB de forma interdisciplinar, revestindo-se simultaneamente de tópicos e objetivos muito próprios que a transformam, a par da sua condição de recurso, num tema revestido de uma notória multidimensionalidade, permitindo que as áreas curriculares atuem de forma convergente, tal como é recomendado pelo Ministério da Educação (ME, 2001, currículo).

A próxima tabela mostra como é possível fazer a inserção curricular, em diferentes áreas, dos assuntos que emergem da exploração didática da PL, sendo referidas ainda as propostas didáticas que exemplificam estas ligações.

Áreas disciplinares e não disciplinares do 1º CEB	Conteúdos programáticos e relacionados com a paisagem linguística. Exemplos.
<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografia • Ciências Naturais • História 	<ul style="list-style-type: none"> - O conceito de paisagem - Localização no espaço de exemplos de PL: Leitura e elaboração de mapas; Coordenadas geográficas (localização relativa de elementos de PL, pontos cardeais, pontos colaterais, pontos intermédios, rosa-dos-ventos); as ferramentas geográficas - O trabalho de campo inerente à recolha de exemplos de PL - O poder local - As atividades económicas primárias, secundárias e terciárias (a paisagem linguística em diferentes sectores de atividade) - Alguns fatores sociais presentes na paisagem linguística: a urbanização do mundo e desenvolvimento humano nas cidades, os movimentos migratórios, o desenvolvimento sustentável - A ciência no espaço público - Os diferentes materiais onde se inscreve a PL e as suas propriedades (papel, metal, mármore, plástico, etc.) - Os diferentes materiais e a função que cumprem na PL (durabilidade, exposição a agentes erosivos, etc.) - O consumo, a alimentação e formas de produção alimentar (desenvolvimento sustentável) - Os momentos históricos visíveis através da paisagem linguística

	<ul style="list-style-type: none"> - O passado e o presente local: a história da cidade e dos seus habitantes contada através da paisagem linguística (descoberta e discussão sobre os agentes produtores da paisagem linguística, qual a história por detrás de uma palavra, nome, frase; quem o escreveu e por que razão o escreveu daquele modo, articulando com a presença e evolução da Língua Portuguesa ao longo do tempo)
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Presença e evolução da língua portuguesa e sua relação de contacto com outras línguas - Leitura e produção de textos (incluindo produções de natureza multimodal) - Uso e funcionamento da língua portuguesa partindo da leitura e análise dos textos inscritos na PL: propriedades das palavras, aspetos fundamentais da sua morfologia e comportamento sintático, classes de palavras, unidades sintáticas, etc. (por exemplo: trocadilhos; correção ortográfica; formação de palavras, aglutinação, justaposição, amálgama-neologismos; etc.)
Línguas Estrangeiras <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a diversidade linguística e cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - A diversidade linguística verificada na paisagem linguística (identificação e pesquisa sobre línguas) - Compreensão e reprodução de textos curtos numa LE - Identificação e análise dos elementos culturais distintivos de um povo/comunidade através de diferentes exemplos de paisagem linguística - Os sistemas de escrita - A linguagem como cultura (presença de elementos culturais na paisagem linguística) - A importância, o papel e a função das diferentes línguas no espaço público urbano

Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Os sistemas de numeração - O tempo - A análise quantitativa e tratamento estatístico de alguns elementos da PL - Organização de dados (quadros, tabelas, gráficos) - Criação de plantas e mapas - Cálculos e operações - Unidades de medida
Formação Cívica/Educação para a Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - A paisagem linguística como meio de contestação, de reivindicação e de mudança - A paisagem linguística e as diferentes comunidades locais: relações interpessoais entre os habitantes da cidade - Formas de envolvimento no meio local (participação cívica no espaço público urbano através do conhecimento e/ou utilização da paisagem linguística)
Expressões Artísticas <ul style="list-style-type: none"> • Educação visual 	<ul style="list-style-type: none"> - O conceito de paisagem nas artes - O contexto visual: comunicação visual através da paisagem linguística/elementos da forma: exploração da relação imagem-texto; tamanho relativo das fontes, relações língua-espço, simetria, assimetria, etc. - Linguagem e multimodalidade - A arte urbana – os grafitis, a fotografia, a iluminação (propriedades da luz em articulação com as Ciências) - Construções - Desenho

	<ul style="list-style-type: none"> - Pintura - Recorte, dobragem e colagem - Fotografia (utilizar a máquina fotográfica para recolher fotografias) - Cartazes composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra)
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Percursos pedestres pela cidade (trabalho de campo de recolha da paisagem linguística pelos alunos)

Tabela 2: inserção curricular e interdisciplinaridade da exploração didática da paisagem linguística

4. Propostas didáticas

Nesta secção apresentamos as propostas didáticas concebidas para explorar a paisagem linguística de uma forma interdisciplinar (ver quadro com listagem das atividades).

Cada proposta é apresentada com uma descrição sumária dos propósitos da atividade, os conteúdos curriculares contíguos, as competências que se pretendem desenvolver/aperfeiçoar, a descrição detalhada da atividade que inclui as estratégias, os recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Na maioria das atividades, e em particular na *O mapa das línguas da cidade*, será útil ter afixado numa parede da sala de aula um **mapa da cidade** bem como um **mapa-múndi** (mapa político), onde se poderá colocar no decorrer ou no final de cada atividade as línguas identificadas/exploradas nos locais onde foram fotografias e/ou nos locais do mundo onde são faladas. Para facilitar a representação visual aconselha-se uma organização das línguas por cores, recorrendo, por exemplo, a pionesas de diferentes cores para cada língua.

Um outro recurso importante de visualização da cidade e do mundo (com a vantagem de se poder visualizar outros pontos do mundo, incluindo ruas, edifícios, monumentos e museus, sem sair da sala de aula) e que deverá estar acessível aos alunos é um **computador com acesso à internet onde podem ser efetuadas pesquisas que permitam visualizar fotografias tiradas por satélites artificiais** e que permitem fazer uma aproximação ao local bastante atualizada como é o caso do *Google Maps* (<https://maps.google.pt/>), ou do *Google Earth* (<http://www.google.com/intl/pt-PT/earth/>), ou do *Google Street View* (<https://www.google.com/maps/views/home?hl=en&gl=pt>). Ter computadores acessíveis aos alunos é importante também para a realização das fichas de registo, uma vez que permitem uma melhor visualização das fotografias da paisagem linguística (evitando os custos e perda de qualidade associados à sua impressão).

Antes de apresentarmos a listagem de literatura infantil de apoio às atividades deste Guião e antes do quadro-síntese com as propostas didáticas, sugerimos uma iniciativa pela qual o professor, idealmente em colaboração com todos os professores da escola,

poderá ficar responsável: planejar e construir uma paisagem linguística na escola onde as línguas das crianças que frequentam a escola estejam visíveis, ou seja, que as suas línguas maternas ou línguas de herança estejam visíveis na escola. Esta iniciativa poderá intensificar o sucesso das aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas e de respeito pelos colegas e pelas outras línguas e culturas.

Assim, com **“A língua do mês na escola”** pretende-se que as línguas de todas as crianças surjam, alternadamente, na paisagem linguística da escola, sendo este um primeiro passo para a legitimação das línguas minoritárias no seio escolar. Esta iniciativa permitirá ainda reforçar os laços de confiança, promover o entendimento e respeito mútuo entre o professor e a família da criança que pode, inclusivamente, ser convidada a auxiliar o professor na seleção e apresentação de vocabulário.

É recomendável, ainda, que as atividades decorrentes quer da conceção quer da exploração educativa da “língua do mês” sejam abraçadas pela escola de forma a envolver todos os professores, em particular os que têm crianças de outras nacionalidades ou com outras línguas maternas/línguas de herança.

“A língua do mês”

O que se pretende:

- Dar visibilidade e legitimar as línguas das crianças que frequentam a escola;
- Criar uma oportunidade para todas as crianças conviverem no espaço social escolar com outras línguas;
- Fomentar a leitura de palavras noutras línguas, comparar os sistemas de escrita, ver as semelhanças e diferenças entre as palavras, aumentar o leque de vocabulário na língua de ensino (a língua portuguesa) e noutras línguas;
- Suscitar entre as crianças a discussão e reflexão sobre as línguas e o seu uso, decorrente do convívio quotidiano com as diferentes línguas na paisagem linguística da escola.

Proposta de exploração:

- Fazer um inventário conjuntamente com a coordenação da escola e com os restantes professores das nacionalidades dos alunos e dos pais dos alunos, das suas línguas maternas, das línguas dos pais;
- Distribuir as línguas ao longo dos meses do calendário escolar;
- Definir previamente o conjunto de vocabulário para afixar em diferentes espaços da escola. Por exemplo: sala de aula 1, sala de aula 2, biblioteca, recreio, cantina, jardim, ginásio, sala da coordenação, sala de reuniões, quarto de banho (menina/menino), etc. Pode ainda ser criado um conjunto de vocabulário específico para as salas de aula, como por exemplo: mesa, cabides, estante, quadro, computador, cadeira, porta, lápis de cor, etc.;
- Confirmar o vocabulário não apenas na internet/dicionários mas também junto dos pais da criança ou junto do departamento de línguas da universidade mais próxima de forma a assegurar-se que as palavras estão devidamente escritas. Esta necessidade é imperiosa no caso de línguas que utilizam outros sistemas de escrita como o alfabeto cirílico (utilizado pelas línguas eslavas, como o russo, ucraniano, sérvio, macedónio, búlgaro e bielorusso), os caracteres chineses e japoneses ou o árabe;
- Afixar as palavras nos locais definidos, mantendo-as por um período mínimo de 1 mês;
- Substituir os cartões com as palavras a cada mês por palavras escritas numa outra língua selecionada.

Outras sugestões:

- No caso de a escola não ter um número de línguas suficientes para todo o ano letivo, pode-se optar por aumentar a duração da exposição da língua, ou utilizar as línguas da população imigrante residente na cidade;

- Recomenda-se a colocação, em simultâneo, de cartões com o vocabulário da língua mãe escrito também em língua portuguesa para que possa existir uma referência e um elemento de comparação visualmente disponível; as palavras em língua portuguesa tornam-se igualmente úteis para os alunos do 1º ano que iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Materiais necessários:

- Folhas para impressão das palavras (outra possibilidade é a escrita manual);
- Cartolinas para colar as palavras;
- Papel plastificante que proteja os cartões;
- Cola, bostik ou outro material para afixar os cartões;
- Dicionários da biblioteca da escola (sempre que possível; poderão ser úteis em caso de dúvida, quer para os professores quer para as crianças consultarem).

No próximo quadro destacamos as obras de literatura infantil que sugerimos serem utilizadas no decorrer das atividades. Preparámos, igualmente, fichas de leitura para algumas destas obras que incluímos no presente Guião.

Literatura infantil de apoio aos temas explorados neste Guião Didático

- *Nova Iorque em pijamarama*, Michaël Leblond, Frédérique Bertrand, Kalandraka Editores
- *Achimpa*, Catarina Sobral, Orfeu Negro Editores (consultar ainda as versões editadas em 2015 desta mesma história noutras línguas)
- *A máquina de fazer palavras*, José Vaz, Marta Madureira, Porto Editora
- *O tigre na rua*, vários autores, ilustrações Serge Bloch, Bruaá Editora
- *Popville*, Anouck Boisrobert, Louis Rigaud, Bruaá Editora
- *Siga a seta*, Isabel Minhós Martins, André Sandoval, Planeta Tangerina
- *Ir e vir*, Isabel Minhós Martins, Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina
- *Andar por aí*, Isabel Minhós Martins, Madalena Matoso, Planeta Tangerina
- *Trava-línguas*, Dulce de Souza Gonçalves, Madalena Matoso, Planeta Tangerina
- *O meu vizinho é um cão*, Isabel Minhós Martins, Madalena Matoso, Planeta Tangerina
- *A cotovia... via... via porque migram as pessoas?*, Ana Mafalda Damião & Graciema C. G. (2013), Editor: Cordão de Leitura

Seleção de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura para o 1º Ciclo

1º ano

- Os mil brancos dos esquimós, Isabel Minhós Martins, OQO Editora

2º ano

- Era uma vez... - *Ciência e poesia no reino da fantasia*, Regina Gouveia, Campo das Letras

3º ano

- O ladrão de palavras, Francisco Duarte Mangas, Editorial Caminho - *Grupo LeYa*
- As diferenças – viver em sociedade, Ema Rodrigues, Edições Gailivro
- O limpa-palavras e outros poemas, Álvaro Magalhães, Asa - *Grupo LeYa*
- Contos da terra do dragão - *Contos tradicionais e populares da China*, Wang Suoying (adapt.) Editorial Caminho - *Grupo LeYa*

4º ano

- Real... mente, Teresa Guedes, Editorial Caminho
- Lendas e contos indianos, José Jorge Letria, Ambar

Quadro 4: Literatura infantil para apoio às atividades do Guião Didático

Segue-se o quadro com a listagem das propostas didáticas que constam neste Guião.

Grupos de atividades	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • As histórias da paisagem linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • A paisagem linguística contada pelas crianças • Uma outra história da paisagem linguística
<ul style="list-style-type: none"> • Um museu ao ar livre 	<ul style="list-style-type: none"> • Um passado escondido no rosto da cidade • Um menu de muitas culturas • As conservas falantes de Aveiro
<ul style="list-style-type: none"> • Cientista das línguas 	<ul style="list-style-type: none"> • As línguas da (minha) cidade • O mapa das línguas da cidade <ul style="list-style-type: none"> • Caminhar pela paisagem linguística • Paisagem desenhada • Números, formas e padrões na paisagem • Os materiais da paisagem linguística
<ul style="list-style-type: none"> • Uma paisagem de língua portuguesa e de muitas outras 	<ul style="list-style-type: none"> • Cidade pop-up • Uma paisagem para ler, escrever e falar • A cidade malabarista
<ul style="list-style-type: none"> • Os pequenos autores da paisagem linguística 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade • As línguas protetoras do meio ambiente • Também escrevo na minha cidade

Quadro 5: propostas de atividades do Guião Didático

GRUPO – AS HISTÓRIAS DA PAISAGEM LINGUÍSTICA

- **Atividade: A paisagem linguística contada pelas crianças**

O que se pretende:

- Observar fotografias da paisagem linguística da cidade e criar narrativas orais e escritas a partir dessa observação;
- Promover o pensamento crítico: categorizar informação visual (criar um esquema de classificação e compará-lo com outros):
 - a) Agrupar as fotografias de acordo com um sistema de categorias, procurando estimular a observação, análise, questionamento e reflexão críticas sobre o contexto sociolinguístico local;
 - b) Apresentar, comparar e discutir coletivamente as categorias criadas pelos diferentes grupos na turma.

Conteúdos:

- Diversidade linguística no meio local
- Registo, organização e categorização da informação
- Planificação do discurso
- Regras e papéis da interação oral da participação em trabalhos de grupo
- Texto e imagem
- Texto expositivo (cartaz)
- Tradições e costumes de outros povos/outras culturas da sua comunidade
- Diferentes espaços do seu bairro e da sua localidade
- Comércio local

Descrição da atividade:

- Antes do preenchimento por escrito da proposta **“Vou ler a paisagem linguística”**, o professor promove uma discussão coletiva com a turma partindo de uma seleção de fotografias da paisagem linguística exibidas no formato de uma apresentação em *powerpoint*: deve ser dado tempo aos alunos para que estes observem, comentem, descrevam e questionem oralmente a paisagem linguística apresentada;
- Segue-se a análise, por escrito, da paisagem linguística com o auxílio da proposta aos alunos **“Vou ler a paisagem linguística”** que consta neste Guião na *secção Propostas aos alunos*;
- Seguidamente, o professor organiza a turma em grupos de 3 alunos e distribui um conjunto de fotografias que deverão ser agrupadas e classificadas de acordo com categorias estabelecidas pelos próprios alunos:
 - O professor pode explicar aos alunos, recorrendo a exemplos variados, o como se podem classificar e ordenar em grupos diferentes objetos dando exemplo da organização das obras de arte num museu que podem estar agrupadas por época, por autor ou por um tema comum (por exemplo, reunir pinturas sobre paisagens campestres), os livros organizados por assunto/tipo de literatura ou por ordem alfabética, os brinquedos arrumados de acordo a idade recomendada para os utilizar, etc.
 - Após ver os resultados e as opções criadas pelos alunos, o professor pode sugerir os exemplos de classificação, como é o caso de:
 - a função das línguas naquele espaço (informativa, simbólica),
 - o tipo de atividade socioeconómica presente (restauração, vestuário, alimentação, educação, governo local, atividades culturais/lazer, etc.),

- o público a quem se destina a atividade/mensagem (turistas, crianças/jovens, estudantes, políticos, público em geral, etc.), entre outras categorias que os alunos possam criar e explicar.
- Os diferentes grupos deverão apresentar oralmente e no formato de um cartaz aos colegas as suas propostas, e justificar as suas opções e comparar com outras possibilidades de classificação das fotografias.

Nota: Esta atividade poderá servir de introdução e preparação para o grupo de atividades **“Cientista das línguas”**.

É uma atividade fundamental para se compreender e discutir as ideias prévias dos alunos sobre as línguas, sobre a diversidade linguística e cultural e sobre as funções das línguas na sociedade.

- **Uma outra história da paisagem linguística**

O que se pretende:

- Conhecer e discutir as histórias dos proprietários de lojas do comércio local e conhecer os seus discursos em torno da opção linguística tomada relativamente ao nome do seu estabelecimento (ou, em alternativa e quando seja apropriado, as escolhas linguísticas do poder local, como por exemplo, a Câmara Municipal ou o Posto de Turismo);
- Colocar as suas experiências de vida em perspetiva, desenvolvendo uma maior abertura e curiosidade pelas diversidades humanas dentro da sua cidade;
- Reconhecer nas línguas e na sua diversidade um lugar de múltiplas identidades, geradoras de sentimentos de pertença, de possibilidades de partilha de experiências de vida e de lugares e de outras formas de ler o mundo.

Conteúdos:

- Registo e organização da informação
- Planificação do discurso
- Vocabulário relativo ao livro
- Informação essencial e acessória
- Tema e assunto; ideia principal; reconto
- Texto e imagem
- Texto narrativo: componentes e estrutura
- Resumo
- Carta: estrutura
- Ficção, não-ficção (a atividade científica e a figura do cientista)
- Cidadania e interculturalidade (educação para)
- Modos de vida e funções de alguns membros da sua comunidade
- Tradições e costumes de outros povos/outras culturas da sua comunidade
- Símbolos nacionais
- Diferentes espaços do seu bairro e da sua localidade
- Comércio local
- Regras e papéis da interação oral

Descrição da atividade:

Parte I

- O ponto de partida para esta atividade consiste na leitura e análise da **história “A máquina de fazer palavras”** de José Vaz/Marta Madureira. Esta história retrata as aventuras de um cientista que cria de uma forma pouco consensual um robot

criador de palavras. No final da história a máquina, mais sábia do que o cientista, revela que as palavras não se criam de forma forçada, que têm uma história, que são muito importantes porque são faladas e escritas pelas pessoas, sugerindo que cada palavra conte o que tem a dizer sobre a sua vida;

- Depois de o professor ler a história em voz alta, deve solicitar aos alunos que façam o reconto oral da história que acabaram de ouvir;
- Segue-se o preenchimento da ficha de leitura da história (ver **ficha de leitura “A máquina de fazer palavras”** na secção *Propostas aos alunos*).
- Sugere-se no decorrer da exploração desta história e da sua ficha de leitura que o professor faça um **levantamento das ideias que os alunos têm sobre os cientistas** (muitas vezes influenciadas por filmes de ficção científica ou filmes de animação que fantasiam a figura do cientista e criando nas crianças estereótipos);
- Este levantamento de ideias pode ser realizado através de um **desenho de um cientista em situação de trabalho**, pedindo depois aos alunos para descreverem oralmente o seu desenho, e procurando ouvir as representações dos alunos sobre os cientistas das ciências sociais (por exemplo, os linguistas) e dos cientistas das ciências naturais (por exemplo, os biólogos ou químicos).

Parte II

- Finda a atividade relacionada com a história, os alunos deverão analisar uma fotografia da paisagem linguística de uma fachada de um espaço comercial de uma rua globalizada, que contenha no seu nome principal uma língua estrangeira ou a combinação entre 2 línguas;
- A fotografia pode ser selecionada previamente pelo professor ou escolhida pelos alunos;
- Posteriormente, os alunos devem redigir um conjunto de perguntas que gostariam de colocar ao(s) proprietário(s) sobre a origem da loja, a explicação para o nome

dado e o significado do nome da loja, assim como a história de vida do proprietário (o que o trouxe a Portugal, como era a vida no seu país natal, como era a vida no seu tempo de criança, que histórias pode contar, etc.);

- O(s) proprietário(s) da loja é/são convidado(s) para a sala de aula ou a redigir um documento que chegará aos alunos (uma carta) cujos conteúdos serão previamente discutidos com o professor;
- Os tópicos a abordar quer no diálogo com os alunos em sala de aula quer no formato carta deverão focar-se na explicação da sua história de vida, dos motivos que o(s) levaram a abandonar os seu país de origem e a viver em Portugal, a abertura da loja na cidade, o nome escolhido para a loja, a relação com a população local, etc.

Nota: Esta atividade poderá estar em articulação com o grupo de atividades **“Os pequenos autores da paisagem linguística”** no qual os alunos poderão redigir uma carta apresentando as suas preocupações e soluções para um problema/desafio na cidade em que vivem utilizando a paisagem linguística como contexto e instrumento de participação.

GRUPO – UM MUSEU AO AR LIVRE

- **Atividade: Um passado escondido no rosto da cidade**

O que se pretende:

- Observar edifícios e monumentos, locais históricos ou relevantes no passado e no presente da cidade de forma a conhecer o passado e presente local através da interpretação e análise da paisagem linguística como elemento de apresentação histórica do meio local;

- Refletir sobre as ruas como locais de pertença, que mudam ao longo do ano e que pertencem a diferentes pessoas, sendo locais privilegiados para conhecer o outro e dar lugar a relações interpessoais e ao diálogo pautado pela tolerância e abertura ao outro.

Conteúdos:

- Texto poético
- Tema/assunto principal
- Texto narrativo: componentes e estrutura
- Textualização e revisão de textos
- A figura do cientista
- Cidadania e interculturalidade (educação para)
- Diferentes espaços do seu bairro e da sua localidade
- Comércio local
- Família e outras pessoas com quem mantém relações (ex. vizinhos)
- Outras culturas do seu bairro e da sua localidade
- Vida em sociedade
- Localização no espaço e no tempo
- O passado do meio local
- Símbolos do meio local

Descrição da atividade:

- O ponto de partida para esta atividade será a leitura e análise do poema **“O nome que eu quiser”**, um poema que explora os múltiplos significados das ruas, dos seus nomes, as modificações que as ruas vão sofrendo em diferentes alturas do ano sob o ponto de vista de quem lá vive, e a relação entre as ruas e os seus

habitantes (ver **ficha de leitura “O nome que eu quiser”**; ver outras sugestões de poemas no final do Guião);

- Após uma seleção das fotografias que os alunos irão analisar, o professor pode optar por fazer uma apresentação em *powerpoint* ou no quadro interativo da escola, ou ainda utilizar as fotografias no formato impresso na proposta aos alunos **“Um passado escondido no rosto da cidade”**;
- Esta proposta pretende que os alunos:
 - Anotem as suas leituras relativamente à informação presente nas placas inscritas em monumentos/edifícios relevantes para a cidade;
 - Anotem os nomes das ruas e informações relativas à personalidade que lhes dá o nome (habitante da cidade, governante/político, professor, engenheiro, cientista, etc.) e explicar qual o contributo que teve para a história, para o desenvolvimento e/ou principais características da cidade.

Nota: Esta atividade poderá ser articulada com a atividade **“O mapa das línguas da cidade”** e com a atividade **“Os materiais da paisagem linguística”** continuando a análise centrada nas propriedades e funções dos diferentes materiais onde se inscrevem os nomes das ruas e placas informativas dos edifícios.

- **Atividade: Um menu de muitas culturas**

O que se pretende:

- Conhecer os diferentes tipos de alimentos e a sua distribuição na roda dos alimentos, e as principais refeições do dia;
- Conhecer os produtos locais;

- Conhecer e comparar diferentes formas de conservação dos alimentos;
- Identificar e conhecer as principais características e técnicas da atividade piscatória (destacando os exemplos do meio local);
- Distinguir diferentes espécies marinhas;
- Conhecer e comparar as tradições gastronómicas de diferentes países através de exemplos visíveis nos espaços comerciais da cidade e/ou do contributo de alunos/pais provenientes de outros países;
- Distinguir e redigir diferentes tipos de texto (texto instrucional - receita);
- Estabelecer critérios sobre o tipo de informação (linguística) a constar nas embalagens dos produtos alimentares, concebendo um produto multilingue simultaneamente valorizador da língua e cultura portuguesa.

Conteúdos:

- Alimentação e saúde do corpo (normas da higiene alimentar; alimentação saudável; roda dos alimentos)
- Alimentação e os órgãos dos sentidos
- Texto instrucional (receita)
- Outras culturas do seu bairro e da sua localidade (a cultura das minorias da comunidade: gastronomia, língua, costumes, ...)
- O comércio local
- A atividade piscatória no meio local
- O turismo no meio local (fatores de atração turística, infraestruturas, as línguas, ...)
- Provérbios portugueses
- Polígonos e sólidos geométricos
- Construções, desenho, pintura, recorte, dobragem e colagem
- Cidadania e interculturalidade (educação para)

Descrição da atividade:

Parte I – “Um menu de muitas culturas”

- Partindo de um conjunto de fotografias de menus, placas informativas e fachadas de diferentes tipos de restaurantes (com especialidades gastronómicas portuguesas distintas e restaurantes de cozinha de internacional) o professor promove uma discussão com a turma sobre estes espaços, focando aspetos como:
 - Os diferentes alimentos e a sua proveniência (de que ponto do país ou do mundo vêm, como são produzidos, em que alturas do ano podemos obter alguns alimentos, ...);
 - As diferentes formas de confeccionar o mesmo alimento;
 - As regras de higiene alimentar;
 - As principais diferenças entre a cozinha portuguesa e cozinhas de outros países;
 - As tradições gastronómicas de outros países e de Portugal;
 - As refeições do dia;
 - ...
- Esta discussão pode seguir-se ou conduzir à identificação de diferentes tipos de alimentos e à exploração da constituição da roda dos alimentos;
- De seguida os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, agrupam as fotografias de acordo com a proveniência da comida, preenchendo depois a **parte I** da proposta aos alunos “Um menu de muitas culturas”.

Parte II – “As conservas falantes de Aveiro”

- Nesta parte II da atividade o professor deverá explicar aos alunos em que consiste a tradição conserveira, os alimentos que se podem conservar e de que forma, discutindo também outras formas de conservação de produtos alimentares;

— Nesta atividade os alunos deverão criar uma embalagem para uma lata de conserva com os seus respetivos rótulos, seguindo as seguintes **etapas**:

- 1) Trazer para a aula uma embalagem de conserva com um produto típico da região de Aveiro;
- 2) Procurar **provérbios portugueses** relacionados com o mar, o peixe ou a pesca, selecionando depois um que irão escrever na embalagem;
- 3) Utilizar um modelo de **embalagem** já existente ou desenhar um numa cartolina, recortando e construindo depois a embalagem onde será colocada a lata de conserva;
- 4) Fazer uma pesquisa sobre como se escreve a **expressão “Bom apetite” em diferentes línguas**, selecionando depois as línguas que querem colocar na embalagem (esta escolha deve ser justificada por escrito);
- 5) Desenhar a frente e verso do **rótulo**, recortá-los e colá-los na embalagem.

GRUPO – CIENTISTA DAS LÍNGUAS

- **Atividade: As línguas da (minha) cidade**

O que se pretende:

- Identificar e comparar as línguas presentes (incluindo a língua portuguesa) assim como os diferentes alfabetos e sistemas de escrita;
- Interpretar e analisar a diversidade linguística encontrada, procurando relações existentes entre as diferentes línguas e os espaços e formas que ocupam, o seu poder económico e cultural, as suas funções, e a presença de determinadas línguas (como é o caso do inglês ou do espanhol) em setores de atividade socioeconómica específicos;

- Reconhecer o contributo da imigração e da globalização para a diversidade linguística e cultural no meio urbano;
- Representar itinerários;
- Resolver problemas utilizando as quatro operações, a grandeza o dinheiro, as unidades de medida;
- Categorizar informação visual (criar um esquema de classificação e compará-lo com outros).

Conteúdos:

- A diversidade linguística no meio local
- Interculturalidade (educação para)
- Diferentes espaços do seu bairro e da sua localidade
- Comércio local
- Localização no espaço
- Itinerários
- Números e operações
- Geometria e medida: localização e orientação no espaço, medida

Descrição da atividade:

- Preenchimento da **parte I** da proposta “**As línguas da (minha) cidade**” aos alunos que tem como objetivos:
 - A identificação das línguas presentes, discutir em que locais do mundo se falam essas línguas, qual a sua família, verificar se existem aspetos comuns entre elas e quais as maiores diferenças encontradas nos textos escritos em comparação com a língua portuguesa (mesmo que não esteja presente na fotografia);

- A identificação dos alfabetos presentes na fotografia e escrita de algumas palavras utilizando o alfabeto presente na fotografia;
- O agrupamento dos espaços fotografados por área de atividade socioeconómica e reflexão sobre os padrões encontrados, nomeadamente na maior presença de línguas como o inglês e as suas funções;

Nota: A história **“A máquina de fazer palavras”**, de José Vaz/Marta Madureira, é também adequada para complementar a discussão resultante destes 3 pontos. Sugerimos uma **ficha de leitura** na seção *Propostas aos alunos*.

- A identificação das línguas da população imigrante na cidade e discutir a dimensão da sua presença assim como os locais em que surgem estas línguas minoritárias; identificação no mapa dos locais onde são faladas estas línguas; compreender as causas e os tipos de imigração e discutir os seus impactes na sociedade (constrangimentos, tensões, aspetos positivos);

* Sugerimos a leitura da história **“Ir e vir”** que aborda, para além da migração humana, a migração dos animais, e a forma como nós humanos nos movimentamos no planeta muitas vezes de formas pouco sustentáveis.

- Após o agrupamento das fotografias por das áreas de atividade socioeconómica e após a discussão sobre as línguas da população imigrante, segue-se a exploração sobre a origem e percurso dos produtos relacionados com o espaço comercial fotografado (como por exemplo, fachadas de lojas de vestuário, frutarias, restaurantes, minimercados/mercearias tradicionais, floristas, etc.);

- Enfatizar nesta discussão os pontos do país ou do mundo de onde vêm os produtos, por que razões vêm desses locais, remetendo para uma análise do ponto de vista das práticas de sustentabilidade, atividades e património culturais, turismo.

Nota: Esta exploração sobre as origens dos produtos, em particular dos produtos alimentares, pode ser o ponto de partida para a atividade **“Um menu de muitas culturas”** e **“As conservas falantes de Aveiro”**.

Nota: No caso do estabelecimento de relações entre línguas e áreas de atividade socioeconómica a discussão será tanto mais rica quanto maior for o número e variedade de fotografias analisadas por forma a detetar padrões de presença de línguas associadas a determinados setores.

- Preenchimento da **parte II** da proposta **“As línguas da (minha) cidade”** cujas atividades requerem:
 - A introdução ou aprofundamento de operações com *unidades de medida* na *resolução de problemas* justificando as respostas dadas;
 - A realização de estimativas e efetuar cálculos relacionados com as distâncias percorridas;
 - Leitura de mapas (representação de itinerários assinalando os percursos possíveis e ligando pontos para o trajeto de um produto desde a sua produção até ao local de compra/consumo);

- Representação de mapas ligando dois locais, referenciando pontos estratégicos e com pontos de paragem obrigatória.

Nota: Esta atividade poderá ser articulada com a atividade “O mapa das línguas da cidade”.

- **ATIVIDADE: O MAPA DAS LÍNGUAS DA CIDADE**

Esta atividade encontra-se dividida em duas propostas distintas (parte A e parte B) e complementares que descrevemos abaixo.

O que se pretende:

- Estimular o gosto, a curiosidade e a observação das línguas no espaço público urbano;
- Reconhecer nas línguas e na sua diversidade um lugar de múltiplas identidades, geradoras de sentimentos de pertença, de possibilidades de partilha de experiências de vida e de lugares e de outras formas de ler o mundo;
- Compreender e reconstruir algumas etapas da atividade científica dos linguistas, como por exemplo,
 - percorrer ruas e outros locais da cidade previamente selecionados com o objetivo de fotografar parte da sua paisagem linguística para posterior análise em sala de aula, envolvendo diretamente os alunos na obtenção dos dados e possibilitando a observação *in loco* da paisagem linguística da sua cidade;
 - proceder ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, fazendo pictogramas, gráficos e/ou tabelas com a informação retirada das fotografias.

- Desenvolver a reflexão e discussão em torno das opções linguísticas para o espaço público, procurando a justificação das opções tomadas pelos alunos aquando do desenho individual da paisagem linguística da cidade.

Conteúdos:

- Percursos pedestres na cidade
- Técnicas diversas de expressão: desenho e fotografia
- Texto poético
- Geometria e medida: representação e desenho de mapas, plantas
- Organização e tratamento de dados: representação de dados, processos estatísticos)
- **Atividade parte A: Caminhar pela paisagem linguística**

Descrição da atividade:

- A atividade inicia-se em sala de aula com uma discussão com os alunos sobre a atividade científica dos linguistas, procurando identificar as ideias prévias dos alunos sobre os métodos e formas de trabalho dos linguistas; estas ideias deverão ficar registadas num painel para que se possam voltar a discutir no final da atividade;
- Selecionar previamente os locais da cidade (ruas/avenidas/praças) a percorrer num percurso pedestre durante o qual serão tiradas fotografias com máquinas fotográficas digitais procedendo ao levantamento do maior número possível de línguas encontradas nesses locais.
- Reunir as fotografias tiradas pelos alunos na sala de aula, fazendo uma seleção de modo a evitar repetição de locais e favorecendo as fotografias com maior legibilidade;

- Com o apoio de mapas da cidade os alunos criarão o ***mapa linguístico da cidade*** afixado na sala de aula; neste mapa deverão constar todas as línguas encontradas;
- Proceder à organização dos dados quantitativos encontrados em pictogramas, gráficos e/ou tabelas (seguindo critérios como por exemplo, a variedade de línguas encontradas em cada rua, o número de línguas encontradas por rua, o número de ruas/lugares fotografadas, as profissões/áreas de atividade socioeconómica encontradas, a proximidade escola/casa, os lugares de preferência dos alunos).

Nota: No regresso à sala de aula os alunos poderão ler e analisar o **poema “Encontrei uma palavra”** (ver opção A, B e C da ficha de leitura na secção *Proposta aos alunos*).

- **Atividade parte B: Paisagem desenhada**

Descrição da atividade:

- Solicitar aos alunos que desenhem a sua cidade, procurando obter a representação visual que os alunos têm do local onde vivem;
- Neste desenho devem colocar os textos/imagens que habitualmente veem, as línguas que se recordam ter visto, pedindo para explicar os locais e atividades socioeconómicas e de lazer que desenharam, bem como a seleção das línguas que fizeram;
- Uma outra forma de realizar esta atividade é solicitar aos alunos que desenhem uma cidade ficcionada.

- **Atividade: Números, formas e padrões na paisagem**

O que se pretende:

- Verificar a presença e reconhecer a relevância da matemática na paisagem urbana e em diversas situações do quotidiano;
- Identificar e desenhar formas e padrões, reflexões e tipos de linhas;
- Apresentar estimativas e resolver problemas explicando as suas respostas.

Conteúdos/Domínios:

- Números e operações
- Geometria e medida: figuras geométricas, o quilograma, o dinheiro, o tempo

Descrição da atividade:

- Pretende-se que os alunos observem um conjunto de fotografias da paisagem linguística e que identifiquem os números, refletindo também sobre os sistemas de medidas de diferentes civilizações; o professor poderá optar por organizar uma apresentação em *powerpoint* e desenvolver a atividade oralmente e em grande grupo, desta forma conseguirá explorar um maior número de imagens e situações do quotidiano nas quais a matemática está presente;
- De qualquer forma, poderá recorrer à atividade escrita **“Números, formas e padrões na paisagem”** (ver na secção *Propostas aos alunos*) que contém tarefas relacionadas com:
 - Elementos de geometria nas construções dos edifícios
 - Sequências e padrões
 - Simetrias planas (reflexão)
 - Tipos de linhas

- Leitura e representação do tempo (horários, horas); história dos números e sistemas de representação de diferentes civilizações
- Cálculo de estimativas
- Operações com o dinheiro

Nota: Como atividade adicional pode solicitar-se aos alunos que tragam as suas próprias imagens (fotográficas ou outras) com formas geométricas e com padrões. Os alunos poderão depois fazer uma breve apresentação oral mostrando e explicando à turma e ao(a) professor(a) o que descobriram.

- **Atividade: Os materiais da paisagem linguística**

O que se pretende:

- Explorar as propriedades dos diferentes materiais onde se inscreve a paisagem linguística, compará-los e registar as suas observações;
- Refletir sobre os objetivos que fundamentam a escolha do material para inscrição de um texto na paisagem linguística (por exemplo, os nomes das ruas inscritos em placas de mármore ou azulejos e não em cartão uma vez que se pretende que esta paisagem linguística perdure e permaneça visível ao longo do tempo).

Conteúdos:

- Aspetos físicos do meio local: o ar e o vento, as rochas (tipos, características, proveniência geográfica, utilização)
- Materiais e objetos: características; flutuação
- Setor primário, secundário e terciário.

Descrição da atividade:

- Previamente o professor deverá reunir uma amostra dos diferentes tipos e materiais onde se inscreve a paisagem linguística selecionada a explorar com os alunos (como por exemplo: argila, mármore, papel, cartão, plástico, metal);
- Após os alunos terem manuseado os diferentes materiais, estabelece-se um diálogo com a turma que servirá para identificar as ideias prévias acerca das propriedades dos materiais;
- Recomenda-se que os alunos manuseiem todos os materiais através do tato e da visão, registrando o que observam relativamente a propriedades como:
 - ✓ maleabilidade
 - ✓ opacidade
 - ✓ brilho
 - ✓ porosidade
 - ✓ impermeabilidade (ver *Proposta aos alunos “Os materiais da paisagem”*)
- Segue-se a observação do comportamento de flutuação ou não flutuação de um conjunto de objetos dos referidos materiais, verificando ainda a existência ou não de permeabilidade;
- Por fim, sugere-se a simulação de condições atmosféricas de vento para observar como se comportam os diferentes objetos;
- Concluídas as atividades experimentais discute-se com os alunos a relação das propriedades dos materiais com a paisagem linguística no sentido de compreender por que motivos são utilizados uns materiais em detrimento de outros;

Nota: Sugere-se a consulta do enquadramento conceptual e a realização das propostas didáticas dos Guiões Didáticos do Ensino Experimental das Ciências disponíveis em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=48>.

Nomeadamente: *Explorando... a Flutuação em líquidos*.

- Findas estas atividades, o professor pode também dar continuidade à exploração dos materiais, nomeadamente os tipos de rochas, as suas características, proveniência geográfica, utilização;
- Ao fazer esta sequência é possível também abordar os diferentes setores de atividade e a relação entre eles (primário, secundário e terciário).

GRUPO – UMA PAISAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MUITAS OUTRAS

- **Atividade: Cidade pop-up**

O que se pretende:

- Criar situações comunicativas com diferentes personagens, por exemplo um diálogo com habitantes da cidade de diferentes nacionalidades, e criar uma paisagem linguística partindo de uma cidade pop-up;
- Criar situações de contacto de línguas no espaço público urbano e nos diálogos entre habitantes.

- **Atividade: Uma paisagem para ler, escrever e falar**

O que se pretende:

- Explorar situações de contacto de línguas onde a língua portuguesa e outra estão presentes, nomeadamente através de jogos de palavras;
- Explorar conteúdos da língua portuguesa (formação de palavras, classes de palavras, rimas, trocadilhos, trava-línguas, etc.);
- Ler e analisar textos narrativos fomentando a educação literária (sugere-se a obra “Achimpa”);
- Apropriar a linguagem elementar das artes; desenvolver capacidades de expressão e comunicação; desenvolver a criatividade.

- **Atividade: A cidade malabarista**

O que se pretende:

- Ler, analisar e ilustrar textos poéticos fomentando a educação literária, como por exemplo:
 - o poema “**A cidade malabarista**” (ver na secção *Propostas aos alunos*), centrado no tema da cidade global, ponto de encontro de múltiplas línguas e culturas, de contrastes entre as tradições do passado e as novidades do presente, uma cidade que manifesta preocupações ambientais ainda que por vezes já não se recorde de pormenores do mundo natural.

Conteúdos:

- Planificação, redação, revisão e divulgação de textos
- Géneros e tipos de textos: texto narrativo, poético, diálogo
- Paratexto e vocabulário relativo ao livro

- Classes das palavras
- Flexão pronominal, adjetival e verbal
- Origem e formação de palavras
- Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia
- Sinais de pontuação
- Geometria e medida: construções de polígonos e sólidos geométricos; área e volume; tempo
- Desenho e pintura
- Recorte, dobragem e colagem
- Modos de vida e funções da população (profissões atuais e profissões já extintas)
- Diferentes espaços de um bairro/cidade
- Deslocações dos seres vivos (movimentos migratórios)
- Interculturalidade (educação para)
- Aglomerados populacionais: a cidade e sua sustentabilidade

Descrição das atividades:

- **Atividade: A cidade pop-up**
 - Partindo da história pop-up **“Popville”**, que nos permite observar a forma como uma cidade e uma comunidade crescem, cada aluno deverá criar uma história escrita que acompanhe as várias páginas do livro.
 - Considerando uma sugestão dada pela editora do livro, pode-se solicitar aos alunos que construam uma parte da sua cidade ou da rua onde vivem. No entanto, nesta construção os alunos devem colocar os diferentes textos/imagens que podemos ler na cidade/rua (i.e., desenhar a paisagem linguística).

- Na composição da construção os alunos poderão utilizar a justaposição de polígonos e/ou sólidos geométricos para criar as formas dos edifícios/parques/objetos.

- **Atividade: Uma paisagem para ler, escrever e falar**

- Partindo de um conjunto de fotografias da paisagem linguística da cidade, os alunos deverão analisar diferentes aspetos do funcionamento da língua portuguesa (ver Proposta aos alunos **“Uma paisagem para ler, escrever e falar”**), nomeadamente a formação de palavras e as classes das palavras;
- Concluída a tarefa anterior de análise e reflexão sobre as propriedades das palavras, o professor lê em voz alta a história **“Achimpa”**, explorando depois os conteúdos da capa e as páginas de ilustração da história;
- No decorrer da exploração do texto das ilustrações (complementar ao texto verbal, i.e, a história em si), o professor deverá deter-se particularmente na **ilustração da página que contém as fachadas de várias livrarias do mundo** com textos em diferentes línguas (“Porém, não contente com... e fez uma descoberta!”; as descobertas poderão ser registadas na **parte I da ficha de leitura “Achimpa”**):
 - Identificar as livrarias e alfarrabistas existentes;
 - Identificar as línguas existentes e as palavras conhecidas (ver a palavra ‘livro’ e ‘livraria’ em diferentes línguas, ver semelhanças e diferenças entre estas palavras escritas nas diferentes línguas);
 - Ver o significado e origem da palavra ‘alfarrabista’ e conhecer/pesquisar outras palavras em língua portuguesa com origem árabe;
 - Pesquisar os nomes das livrarias/alfarrabistas e perceber em que cidade/país se situam;

- Fazer um marcador de livros frente e verso em cartolina: num dos lados fazer a ilustração da fachada de uma livraria da cidade de Aveiro, no outro lado um desenho sobre a história “Achimpa” (ver página com recorte para marcador na secção *Propostas aos alunos* **Marcador de livros “Achimpa”**).
- Segue-se a realização da **parte II** da **ficha de leitura da obra “Achimpa”** (ver na secção *Propostas aos alunos*).

Sugestão:

No âmbito desta atividade o professor poderá agendar uma **visita a uma livraria da cidade**, e marcar com o responsável uma sessão de leitura com um contador de histórias ou até mesmo com o autor de um livro; previamente os alunos poderão preparar um conjunto de questões que gostariam de colocar aos responsáveis da livraria/autor do livro, e levar as ilustrações que fizeram da obra para apresentá-las ao autor ou exibi-las temporariamente na livraria.

• **Atividade: A cidade malabarista**

- O professor propõe aos alunos uma primeira leitura silenciosa do poema; seguidamente convida vários alunos a lerem o texto em voz alta, expressivamente;
- Segue-se o preenchimento da ficha de leitura “A cidade malabarista” (ver *Proposta aos alunos*);
- No final da ficha de leitura os alunos devem fazer a ilustração dos vários versos do poema, construindo um pequeno livro, e apresentar oralmente à turma os seus trabalhos.

Nota: Sugere-se ainda a leitura em sala de aula do livro “**Trava-línguas**”, de Dulce de Souza Gonçalves, Madalena Matoso, Planeta Tangerina. Esta obra revela o caráter universal dos trava-línguas, contendo várias oportunidades de troca de experiências sonoras. Apresenta um conjunto de trava-línguas nas suas línguas originais, como o português, o francês, o inglês, o espanhol e o italiano.

GRUPO – OS PEQUENOS AUTORES DA PAISAGEM LINGUÍSTICA

- **Atividade introdutória: Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade**

O que se pretende:

- Promover capacidades de pensamento crítico (e também de pensamento criativo que está presente quer na enunciação de medidas para a resolução de problemas quer na conceção de projetos), respondendo a questões de clarificação de um problema e desafio, analisando e elaborando argumentos, apresentando soluções;
- Identificar as principais características do texto informativo no género notícia de jornal (formato *online* e edição impressa);
- Promover uma reflexão sobre os problemas que afetam a paisagem urbana e sobre o que esta paisagem nos diz sobre a cidade.

Conteúdos:

- Texto informativo (a notícia)
- Vida em sociedade
- O passado e presente do meio local

- Qualidade do meio ambiente (poluição, destruição de património histórico, etc.)

Descrição da atividade:

- Esta atividade introdutória serve de preparação para a realização das 2 atividades deste grupo; pode, no entanto, ser realizada de forma independente e isolada.
- A atividade consiste na leitura, interpretação e análise de uma notícia sobre a paisagem urbana de Aveiro em torno da qual foram construídas um grupo de questões (ver *Proposta as alunos “Uma notícia sobre a minha cidade”*);
- O professor pode optar por mostrar aos alunos uma ou as 2 versões da notícia: formato *online* e/ou formato impresso com fotorreportagem.

- **Atividade: As línguas protetoras do meio ambiente**

O que se pretende:

- Promover a reflexão, a tomada de decisão e a participação nos processos de construção da paisagem linguística de um espaço público através de um projeto de turma ou investigação individual;
- Compreender a relevância da paisagem linguística em várias áreas da sociedade, nomeadamente a sua função educativa na construção de conhecimento e na tomada de medida de preservação/divulgação do meio ambiente local;
- Conhecer e respeitar os elementos naturais do meio onde vive;
- Compreender as funções e estratégias de redação de diferentes tipos de texto, articulando a criação de texto com as expressões artísticas;
- Apropriar a linguagem elementar das artes; desenvolver capacidades de expressão e comunicação; desenvolver a criatividade.

Conteúdos:

- Cidadania (educação para)
- Pesquisa, registo e organização da informação
- Diferentes tipos e géneros textuais
- Diversidade linguística no meio local
- Vida em sociedade
- O passado e presente do meio local
- Qualidade do meio ambiente (poluição, valorização/destruição de património histórico, etc.)
- Técnicas de expressão: Fotografia (máquina fotográfica como instrumento para recolher informações)
- Cartazes, desenho e pintura

Descrição da atividade:

- Com o intuito de preservar ou divulgar de outra forma um local característico do meio ambiente natural da cidade (como por exemplo, uma zona da ria junto ao centro da cidade, as salinas e o sal, espécies de flora/fauna associadas à ria de Aveiro), os alunos selecionarão medidas de proteção/divulgação que serão expostas na escola e tornadas públicas no espaço urbano, recorrendo a variadas estratégias que incluam o planeamento e construção de uma paisagem linguística muito específica;
- As estratégias sugeridas aos alunos incluem o planeamento e construção da paisagem linguística utilizando:
 - diferentes tipos e géneros textuais: indicar horários (no caso de locais a visitar), sinalizar locais, fornecer uma descrição do local/história, recorrer ao graffiti, cartoons, BD, desenho, pintura, vídeo, composição de imagens;

- um blog na internet que deverá conter ao projeto dos alunos, devendo também ser divulgado na composição da paisagem linguística (opcional);
- diferentes suportes de inscrição do texto que sejam acessíveis aos alunos/escola (papel regular, cartão, placas de madeira, placards de cortiça, papel plastificante, molduras/quadros de vários tamanhos, etc.) para a construção da paisagem linguística;
- outras línguas de acordo com critérios previamente estabelecidos pelos grupos (esta informação deve ser registada por escrito na planificação dos alunos):

- *Qual/Quais a(s) língua(s) que vamos utilizar em conjunto com a língua portuguesa?*
- *Por que razões escolhemos esta(s) língua(s)?*
- *Quais as funções que vão desempenhar as diferentes línguas (incluindo a portuguesa)?*
- *Que informação colocamos nas diferentes línguas?*
- *Em que local colocamos as diferentes línguas?*

*Para a redação da informação noutras línguas, para além da pesquisa em dicionários, pode ser solicitado auxílio aos pais dos alunos, a professores de línguas, a institutos de línguas, à universidade, etc.

- Os alunos poderão trabalhar em pequenos grupos, que apresentam diferentes propostas para diferentes temas, ou em grande grupo (a turma), trabalhando em conjunto para um mesmo projeto.

Nota: Esta atividade poderá ser articulada com a atividade “Também escrevo na minha cidade”.

Atividade: Também escrevo na minha cidade

O que se pretende:

- Promover a reflexão, a tomada de decisão e a participação nos processos de construção da paisagem linguística de um espaço público através de um projeto de turma/investigação individual ou em grupos com divulgação na escola e na comunidade local;
- Compreender a relevância da paisagem linguística em várias áreas da sociedade, nomeadamente a sua função educativa na construção de conhecimento e na tomada de medida de preservação/divulgação do meio ambiente local;
- Apropriar a linguagem elementar das artes; desenvolver capacidades de expressão e comunicação; desenvolver a criatividade.

Conteúdos:

- Regras e papéis da interação oral e da participação em trabalhos de grupo
- Pesquisa, registo e organização da informação
- Cidadania (educação para)
- Diferentes tipos e géneros textuais
- Diversidade linguística no meio local
- Vida em sociedade
- O passado e presente do meio local

- Qualidade do meio ambiente (poluição, valorização/destruição de património histórico, etc.)
- Técnicas de expressão: Fotografia (máquina fotográfica como instrumento de recolha de informação)
- Cartazes, desenho e pintura

Descrição da atividade:

- Identificar um problema ou preocupação em relação a uma vontade/desejo das crianças ou situação existente na cidade e elaborar um trabalho onde conste uma descrição, o mais detalhada possível, do problema/preocupação, sua origem e causas possíveis, consequências, alterações a introduzir, soluções para a sua resolução e propostas para evitar o seu reaparecimento com o recurso à paisagem linguística. Sugerem-se as seguintes etapas (ver folha de registo na *Proposta aos alunos “Também escrevo na minha cidade”*):

- Etapa 1: Identificação de problemas existentes, por exemplo na rua da escola, ou num outro local da cidade;
- Etapa 2: investigação sobre esse problema ou preocupação apurando as suas causas e descrevendo o contexto em que acontece;
- Etapa 3: proposta de soluções para a mudança e/ou resolução do problema, utilizando, entre outras estratégias, a paisagem linguística.

Exemplos de possíveis problemas/preocupações:

- criar ou renovar espaços de lazer;
- valorizar a fauna/flora local e fornecer mais informação sobre a biodiversidade existente (por exemplo, preservação/criação de espaços verdes com

identificação e descrição das espécies botânicas existentes; identificação de áreas frequentadas por espécies animais características dessa região);

- preservar e divulgar elementos naturais caracterizadores da cidade na sua relação com a biodiversidade do meio local (no caso da cidade de Aveiro, as salinas ou a ria, etc.);
- contribuir para a criação de uma cidade amiga do ambiente e para a sustentabilidade urbana e humana (por exemplo, a utilização das línguas na sua forma escrita relacionada com temas de sustentabilidade, como é o caso do consumo sustentável, os locais de reciclagem, a identificação de áreas para passeio de animais de estimação e recolha de dejetos; ou em projetos de mobilidade onde se repensem os percursos e equipamento relacionados com as bicicletas de utilização gratuita traçando possibilidades para que também as crianças andem de bicicleta pela cidade e para que compreendam, através dos textos, como funciona o sistema);
- criar/renovar espaços adequados às crianças;
- criar condições de acessibilidade para deficientes motores ou audiovisuais;
- integrar/divulgar/partilhar outras culturas no espaço público da cidade (dos imigrantes que habitam nessa cidade, dos colegas de turma ou de escola provenientes de outros países e suas famílias; estas atividades podem passar pelo dar voz, através da escrita e fotografia, à população imigrante, permitindo que esta se apresente e se dê a conhecer à cidade através da identificação das línguas que falam, do país e continente de origem, da realidade local desse país, das tradições e costumes, da gastronomia e música, da sua relação com a nova cidade à qual pertencem, etc.);
- fornecer mais informação sobre um local/monumento histórico da cidade e/ou torná-lo acessível para que as crianças o possam ler através do posicionamento e tipo de texto criado (por exemplo, Aveiro é conhecida por possuir um dos maiores conjuntos arquitetónicos de Arte Nova e, no entanto, nenhuma

fachada destes edifícios comunica a sua história na forma de um texto escrito visível no espaço público);

- dar visibilidade aos projetos escolares e trabalhos das crianças nas ruas da cidade de forma sazonal;
- colocar arte ou exposições de arte pública nas ruas da cidade;
- entre outros.

5.Referências bibliográficas

- Andrade, A. I. & Martins, F. (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos LALE. Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barak, M., Ben Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely Teaching for the promotion of higher order cognitive skills: A case of critical thinking, *Res in Sci Educ*.
- Blommaert, J. & Huang, A. (2010). Semiotic and spatial scope: towards a materialista semiotics. In *Working papers in Urban Languages and Literacy*, Paper 62, 1-15. Disponível em <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/62.pdf>.
- Bosch, E. (ed.) (2008). *Education and urban life: 20 years of educating cities*. Barcelona: International Association of Educating Cities.
- Brown, K. D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. van Mensel (eds.). *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 281-298). Basingstroke: Palgrave-MacMillan.
- Byrd Clark, J. (2009). *Multilingualism, citizenship, and identity: Voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world*. London, United Kingdom: Continuum.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang". In J. BILLIEZ, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme* (pp. 299- 308). Grenoble: CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Carrascosa, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (2), 183-208.
- Carrascosa, J. (2006). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte III). Utilización didáctica de los errores conceptuales que aparecen en cómics,

- prensa, novelas e libros de texto. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3 (1), 77-88.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2008a). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL*, 46, 267-287.
- Chawla, L. (ed.) (2002). *Growing up in an urbanizing world*. UNESCO Publishing, London: Earthscan Publications, Ltd.
- Clemente, M., Martins, F., Vieira, R. & Andrade, A. I. (2014). Paisagem linguística no centro histórico de Aveiro - questões para uma abordagem educativa nos primeiros anos de escolaridade. In A. I. Andrade, H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho., & A. R. Simões (orgs.). *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 95-112). Aveiro: UA Editora.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. New York: Multilingual Matters Ltd.
- DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? In M. Garabedian. *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues, Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette.
- Dagenais, D., Moore, D., and Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic Landscapes and Language Awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 253-269). New York, NY: Routledge.
- Dressler, R. (2015). Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12 (1), 128-145.
- Driskell, D. (2002). *Creating better cities with children and youth – a manual for participation*. Unesco publishing, London: Earthscan Publications, Ltd.
- Dubois, B. (1999). *Compreender o consumidor* (3ª edição). Porto: Publicações Dom Quixote.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.

- Forrester, J. C. (2008). Thinking Creatively; Thinking Critically. *Asian Social Science*, 4 (5), 100-105.
- Gorter, D. (2006b). Introduction: the Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), 1-6.
- Gorter, D. (2012). Linguistic Landscape. In C. Chapelle (main ed.), D. Gorter and J. Cenoz (area ed.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Applied Linguistics*, pp. 3476-3481.
- Gorter, D. (ed.). (2006a). *Linguistic Landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gunn, T. Grigg, L. & Pomahacritical, G. (2007). Thinking in science education: can bioethical issues and questioning strategies increase scientific understandings? *Journal of Educational Thought*, 42 (2), 165-183.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.
- Hanauer, D. (2009). Science and the linguistic landscape: a genre analysis of a representational wall space in a microbiology laboratory. In E. Shohamy & D. Gorter (eds.). *Linguistic Landscape – expanding the scenery* (pp. 287-301). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In C. Bagna, M. Barni, & C. Hélot (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 249-266). Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining Multilingual Education in France: a language and cultural awareness project at primary level. In O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas, and M.E. Torres Guzman (eds.). *Imagining Multilingual Schools* (pp. 69-90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Hélot, C., Barni, M., Janssens, R. & Bagna, C. (2012). Introduction. In C. Bagna, M. Barni, & C. Hélot, (eds.). *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change* (pp. 17-24). Frankfurt: Peter Lang.
- Hornsby, M. & Vigers, D. (2012). Minority semiotic landscapes: an ideological minefield? In D. Gorter, H. F. Marten, & L. van Mensel (eds.). *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 57-73). London: Palgrave MacMillan.
- International Association of Educating Cities (2004). Charter of educating cities. Retrieved from <http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Charter%20of%20Educating%20Cities%202004.pdf>. Disponível em
- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23-49.
- Lazdina, S. & Marten, H. F. (2008). The “Linguistic Landscape” Method as a Tool in Research and Education of Multilingualism: Experiences from a Project in the Baltic States. In Saxena, A. & Viberg, A. (eds.), *Multilingualism, Proceedings of the 23rd Scandinavian Conference of Linguistics* (pp. 212-225). Sweden: Uppsala University, 1-3 October.
- Macaire, D. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen: Eléments de réflexion pour la formation des enseignants. In J. Billiez. *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme* (pp. 341-354), Grenoble: CDL LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I. P., Veiga, L. (2001). Early Science Education: Exploring familiar contexts to improve the understanding of some basic scientific concepts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9 (2), 69-82.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando: Educação em ciências e ensino experimental – formação de professores*. Ministério da Educação: DGIDC.

- Mateus, M. H. M., Pereira, D. & Fisher, G. (coord.) (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramamoorthy, L. (2010). Linguistic Purism and Language Planning in a Multilingual Context: Tamil in Pondicherry. *Language in India*, 10 (1), 1-95.
- Rodrigues, A. (2005). *Ambientes de Ensino Não Formal de Ciências: Impacte nas Práticas de Professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. (2011). *A Educação em Ciências no Ensino Básico em ambientes integrados de formação*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rowland, L. (2012). The pedagogical benefits of a linguistic landscape research project in Japan. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (4), 494-505.
- Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º CEB: Contributos da Formação de Professores*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64 (2), 143-154.
- Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054
- Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C. & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22 (1), March, 43-54.
- Wood, P. (2009). *Intercultural Cities: Towards a model for intercultural integration. Insights from Intercultural cities, joint action of the Council of Europe and the European Commission*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Wood, P., Comedia & COE (2006). *Ten Steps to an Intercultural City Policy*. 1–33.

Disponível em

http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/Cities/AG_en.pdf

Young, A. et Hélot, C. (2003). Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools today. *Journal of Language Awareness*, 12 (3-4), 236-246.

Recursos na internet

- ELODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). “À la decouverte de notre quartier”, disponível em <http://www.elodil.com/activites/primaire/primaire.html>
- Guiões da coleção Ensino Experimental das Ciências (<http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=94#i>)
- Projeto “Our street: learning to see”, disponível em inglês (<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110118095356/http://www.cabe.org.uk/files/our-street.pdf>)
- Brochuras do projecto “Europe: From one street to the Other”, disponíveis em inglês, em francês, em espanhol, em alemão, em sueco, e em russo (http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/ehd/young/eu1rualautre2_en.asp)

Guião Didático

Paisagem Linguística na Cidade

Orientações e propostas educativas para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

6. Fichas de registo dos alunos

Proposta para os alunos

Vou ler a paisagem linguística

1. Observa atentamente as seguintes fotografias.









2. Sugere um título para as fotografias 1, 2 e 3.

Foto 1: _____

Foto 2: _____

Foto 3: _____

3. Descreve o que vês nas fotografias 1, 2 e 3.

Foto 1 : _____

Foto 2: _____

Foto 3: _____

4. Descreve a presença das línguas nas fotografias 1, 2 e 3.

Foto 1

Foto 2

Foto 3

5. Com o teu grupo de 3/4 colegas observa as fotografias e procura identificar uma ideia comum ou um tema que possa ser comum a algumas delas.

a) Agrupa as fotografias em função de um tema/assunto/ideia comum;

Explico a forma como agrupámos as fotografias...

b) Cola os diferentes grupos de fotografias num cartaz (numa cartolina, por exemplo), indicando o nome dos tópicos/grupos que criaste;

c) Apresenta à turma o cartaz do teu grupo, explicando a forma como agruparam as fotografias;

- d) Ouve as outras ideias dos colegas dos outros grupos e compara as diferentes formas de agrupar as fotografias.

Proposta aos alunos

Ficha de leitura “A máquina de fazer palavras”

1. Observa a capa do livro. Discute com a turma e o teu professor o que te contam as ilustrações presentes na capa.

2. Quem é o autor e o ilustrador desta história?

3. Lê atentamente a história.

4. Faz o reconto oral da história.

5. Qual é o assunto da história?

6. Faz um resumo da história “A máquina de fazer palavras”.

7. Quem são as personagens principais desta história?

8. Faz o retrato psicológico do cientista Serapião.

9. As características de um cientista e do seu trabalho.

9.1 Indica no quadro em baixo quais são as características de um cientista que vão surgindo ao longo do texto.

9.2 Será que todas estas características correspondem à realidade? Indica na coluna respetiva do quadro abaixo as características que consideras corresponderem a um cientista atual.

<i>O cientista na ficção</i>	<i>O cientista na realidade</i>

10. Enumera as ferramentas que existiam na oficina do cientista Serapião.

11. Procura no dicionário e regista no teu caderno o significado das palavras que desconheces.

12. Qual era a finalidade da máquina inventada pelo Serapião?

13. Explica a frase seguinte: *“Se fossem novas [as palavras], punha-as à venda aos escritores e aos jornalistas para que a língua dos povos não ficasse cheia de caruncho e houvesse cada vez mais palavras para usar na fala e na escrita.”*

14. Quais eram as matérias-primas da máquina?

15. No texto, o que significa a expressão “matérias-primas”? Dá exemplos de duas.

16. Qual foi a grande lição que a máquina deu ao cientista?

17. Toma atenção à seguinte frase: *“Sim, se não existissem as palavras faladas e escritas, como é que os pensamentos olhavam para fora da sua casa?”*. Diz qual é a grande ideia que esta frase transmite.

18. Observa com atenção a ilustração da página 17. Descreve o que vês.

19. Relaciona a seguinte frase com a fotografia dada. Uma dica: Os proprietários deste restaurante são chineses que imigraram para a cidade de Aveiro.

“As palavras são mais importantes do que o dinheiro, pois andam de mão em mão e na boca de toda a gente. E depois, as palavras são os olhos dos pensamentos.”



Proposta aos alunos

O nome que eu quiser

O nome que eu quiser

Vivo numa rua
É minha e tua
Vivo numa rua
Que tem o nome que eu quiser

Em fevereiro tinha nome de Serpentina
Depois Vaso Florido
Em setembro chamei-lhe rua das Mochilas
Rua das Castanhas, adivinha o mês qual
Em dezembro rua iluminada: lote 25 do Pai Natal

Hoje que nome tem?
Diz tu que vives lá!
Tem o nome de quem mora lá
Rua, rua, rua, rua

As palavras que escolhemos
À nossa rua nos levarão
E amanhã se eu me perder?
Tem o nome que eu quiser!

(autora Mariana Ribeiro Clemente, 2013)

1. Lê o poema “O nome que eu quiser”.
2. Por que razão a autora escolheu este título para o poema?

3. Em que altura do ano a rua se chamava Vaso Florido e Rua das Castanhas?

4. Escreve hipóteses explicativas para as ruas terem tantos nomes.

5. Na opinião da autora a rua não é apenas dela. Retira do poema os versos em que o narrador diz que a rua não é só dele. Explica esta ideia e dá a tua opinião sobre este assunto.

6. Em que mês a rua se chamava Rua das Castanhas? Por que motivo?

7. E a rua onde moras, como se chama? Por que se chama assim?

8. Imagina que estás a apresentar a tua rua à tua turma. Fala um pouco de quem lá vive e de como é a tua rua.

9. Se pudesses escolher um outro nome para a rua onde moras que nome lhe darias? Explica.

Proposta aos alunos

Um passado escondido no rosto da cidade

1. Observa as seguintes fotografias da tua cidade.







2. Descreve o que vês nas fotografias.

Foto 1:

Foto 2:

Foto 3:

Foto 4:

Foto 5:

Foto 6:

Foto 7:

Foto 8:

Foto 9:

Foto 10:

3. Discute com a turma e com o professor os motivos pelos quais estes locais/monumentos/edifícios/placas são importantes para a história da cidade.
4. Regista em baixo de cada fotografia um resumo das informações principais sobre as características desse local/monumento/edifício/placa.
5. Inventa agora uma história, sobre a tua cidade, partindo deste conjunto de fotografias. Podes seleccionar apenas algumas (no mínimo 3).
 - a. Antes de começares a escrever, aponta aqui as ideias que tens (locais, objetos, monumentos, edifícios, gastronomia, personagens, altura do ano, etc.):

As minhas ideias

[illegible][illegible]

- (O texto não está acabado! Ao leres o teu texto podes dar-te conta de uma vírgula de que te esqueceste, um erro que podes corrigir, uma frase que não está bem explicada, ou até uma palavra ou uma ideia nova que queres acrescentar: podes fazê-lo ao reescrever o texto na sua versão final!)

- [illegible]

Linha 20

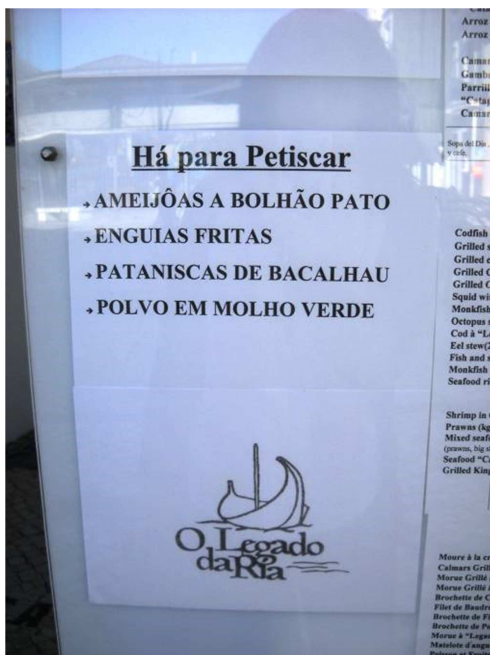
Linha 30

Proposta aos alunos

Um menu de muitas culturas







Parte I

1. Agrupa as fotografias de acordo com a origem da comida.
2. Quais são os alimentos e pratos típicos da região de Aveiro que encontras nas fotografias?

3. A partir das ofertas gastronómicas presentes nos menus das fotografias seria possível criar um menu saudável para as 4 principais refeições do dia? Justifica a tua resposta.

4. Um dilema para resolver.

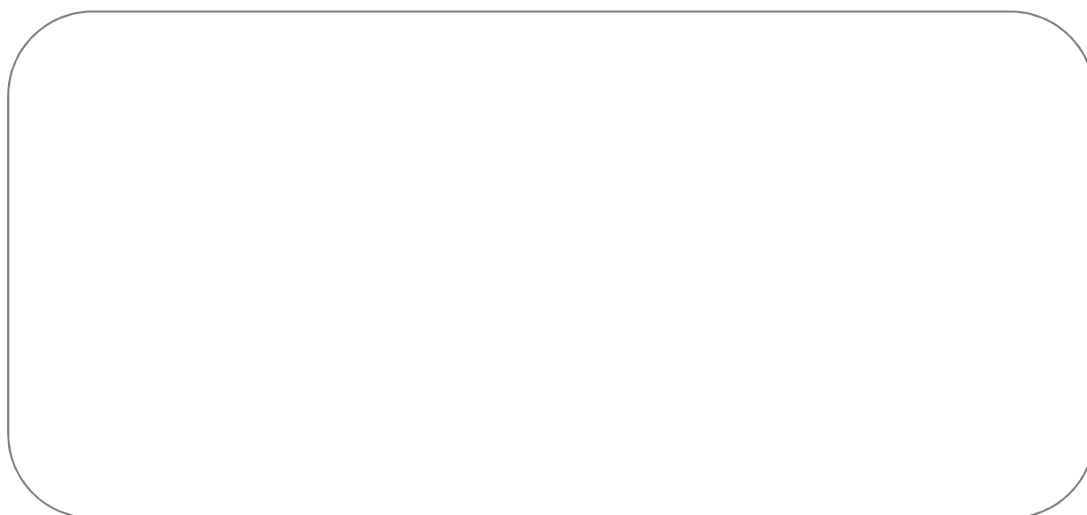
Durante o fim-de-semana, o Pedro caminhou pela cidade e fotografou alguns dos locais também presentes nas fotografias acima. Nesse passeio o Pedro encontrou a palavra “*Bolhão*”, reparando que não estava escrita corretamente, como podemos ver em dois menus. Deveria estar escrito “*Bulhão*” (a propósito, Bulhão Pato foi um notável poeta e gastrónomo português do século XIX, e em sua homenagem foi dado o nome *Amêijoas à Bulhão Pato* a um prato típico português).

O Pedro não sabe o que fazer: se entra no restaurante e informa os funcionários do erro, sugerindo a sua correção; ou se prossegue o seu passeio e não informa os funcionários do erro na palavra.

- **Se estivesses na posição do Pedro, o que farias?** Escreve os teus argumentos e apresenta-os à turma, ouvindo também as posições dos teus colegas. Justifica.

- Supõe que o Pedro sabe que os donos do restaurante são um casal de imigrantes chineses, pais de um amigo dele da escola, e que vivem em Portugal há 4 anos. E neste caso, o que farias no lugar do Pedro? Justifica.

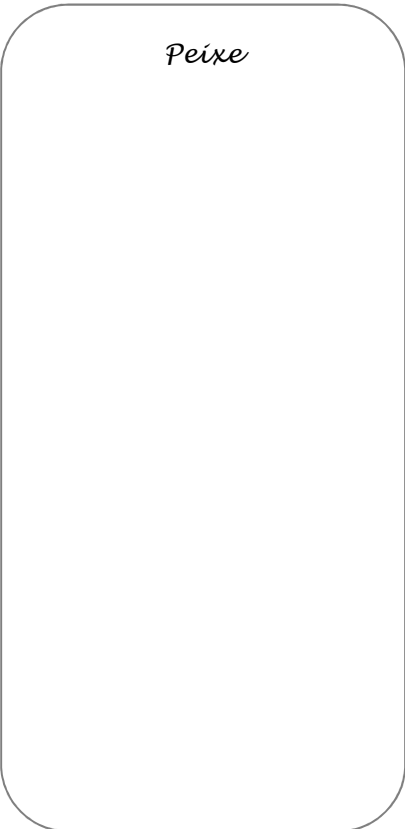
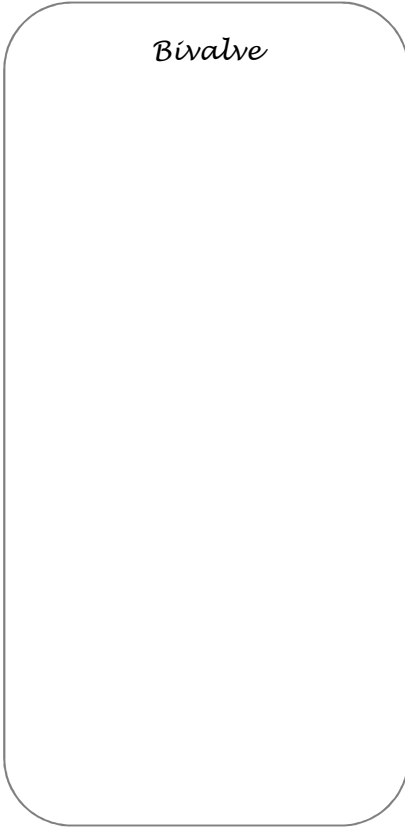

5. Faz um levantamento de vocabulário relacionado com a atividade piscatória que encontras nestas fotografias. Procura no dicionário o significado das palavras que desconheces, anotando o seu significado no teu caderno.



6. Quais são as principais espécies de peixes, crustáceos e bivalves recolhidas na tua região?

7. Qual é a diferença entre peixe, bivalve e crustáceo?

Podes ilustrar a tua resposta com um desenho de um exemplar de cada espécie, indicando em baixo as características principais que as diferenciam.

<i>Peixe</i>	<i>Bivalve</i>	<i>Crustáceo</i>
		

8. Faz uma pesquisa sobre as técnicas de pesca características da tua região. Indica-as e explica como funcionam.

9. Depois de discutires com o professor e com a turma as diferentes tradições gastronómicas que encontras nas fotografias e outras que conheces na tua cidade, tenta criar uma receita com influências de várias culturas! Deves incluir o nome da receita, a lista dos ingredientes e o procedimento (como se faz a receita).

Receita

Parte II

As conservas falantes de Aveiro

Como já viste com o/a teu/tua professor/a, as conservas são uma forma de conservação de alguns produtos alimentares.

1. Faz uma pesquisa sobre quais os produtos em conserva mais tradicionais na cidade de Aveiro.

2. Após esse levantamento, procura alguns provérbios portugueses relacionados com a pesca, os peixes ou o mar. Deverás utilizar um destes provérbios no desenho que criares para o rótulo da embalagem.

Os provérbios...

3. Sublinha com a cor verde o provérbio que escolheste.

4. No desenho deves incluir ainda a expressão “Bom apetite” escrita em outra(s) língua(s). Deves justificar o porquê da(s) língua(s) que escolheste.

Regista no quadro em baixo as formas de dizer “Bom apetite” noutras línguas que encontraste ou que a tua turma encontrou.

<i>Bom apetite</i>	<i>português</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Justifica as línguas que escolheste para a tua embalagem:

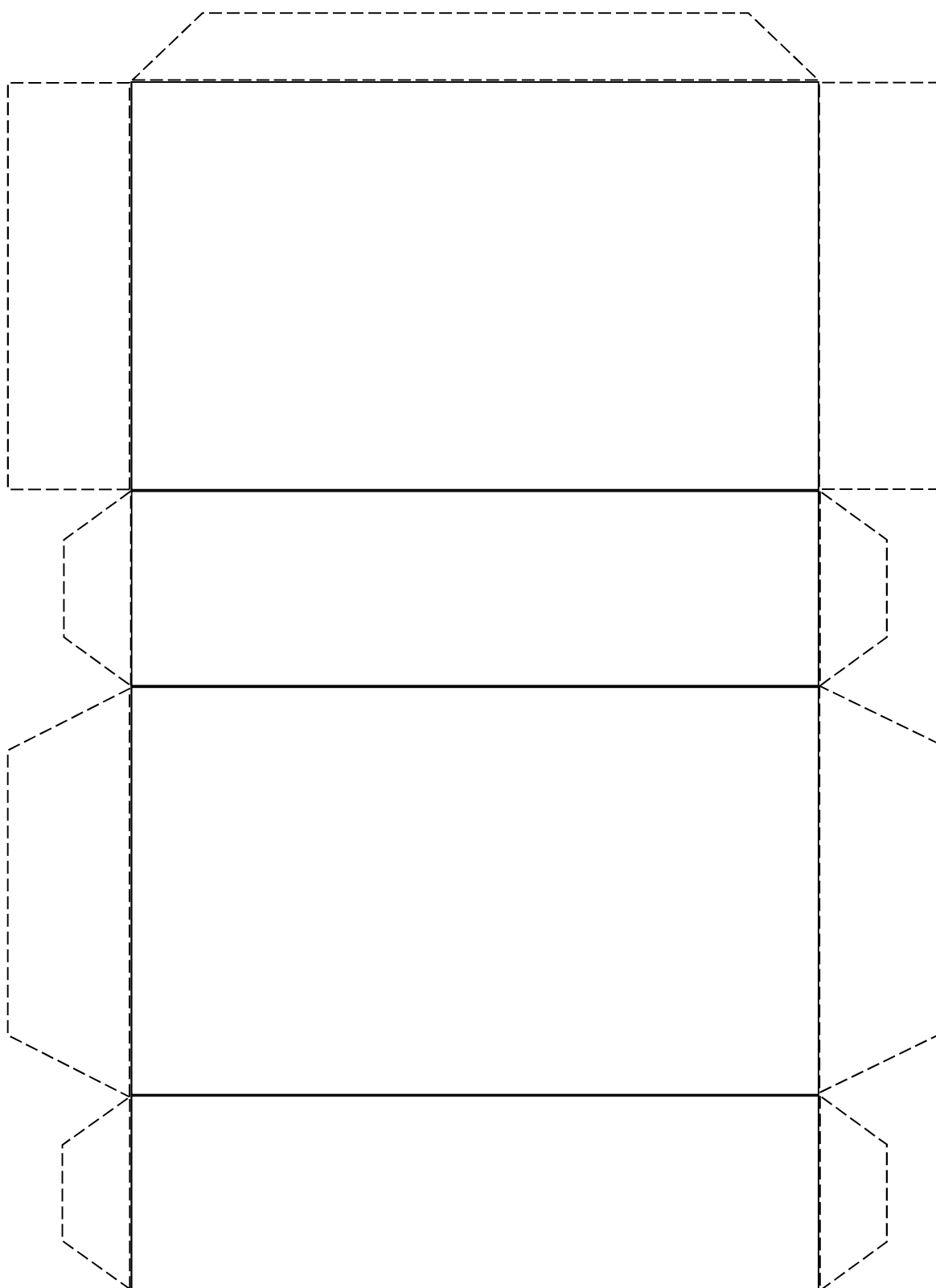
5. Numa folha de cartolina desenha no plano um sólido geométrico que te permita construir uma embalagem onde irás guardar a lata de conserva, que depois irás recortar e colar. Podes utilizar a embalagem original como modelo.

6. Cola na embalagem os desenhos (rótulos) que desenhaste com o provérbio e a expressão “Bom apetite” em diferentes línguas.

Área para desenhar e escrever
(frente e verso da embalagem de conserva)

Two large, empty rectangular boxes with dashed borders, intended for drawing and writing. They are positioned side-by-side, occupying the central portion of the page.

Planificação caixa (conserva)



Proposta aos alunos

As línguas da (minha) cidade

Parte I

1. Identifica as línguas presentes nas fotografias dadas, os alfabetos, os locais do mundo em que se falam essas línguas, a que família linguística pertencem e aponta quais as semelhanças e diferenças entre as palavras presentes na fotografia (podes comparar com a língua portuguesa).





✓ Línguas encontradas:

✓ Família linguística:

✓ Alfabetos:

✓ Locais do mundo onde se falam estas línguas:

✓ Copia as palavras que estão escritas no alfabeto cirílico:

✓ Recorda as palavras da “Língua do Mês” de dezembro que encontraste escritas em vários locais tua escola. Que outras palavras consegues escrever em russo?

✓ Aponta no quadro as semelhanças e diferenças entre a palavra *artesanato* nas diferentes línguas do cartaz e regista no final as tuas conclusões.

- Em primeiro lugar tenta perceber a formação da palavra *artesanato* em português:

Artesanato é uma palavra derivada de
_____ + _____

	<i>Semelhanças</i>	<i>Diferenças</i>
	<i>Com respeito a _____</i>	<i>Com respeito a _____</i>
<i>Grupo A</i>		
<i>Grupo B</i>		
<i>Conclusões</i>		

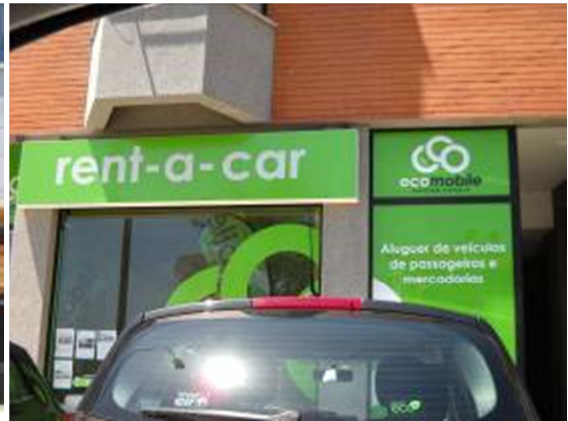
2. Identifica as línguas presentes no próximo grupo de fotografias.

3. Com a turma, numera as fotografias para que as possas identificar mais facilmente. Depois, com o teu grupo de colegas (3/4 alunos), agrupa as fotografias por área de atividade socioeconómica. Regista as conclusões a que o teu grupo chegou. Apresenta as conclusões aos teus colegas.

Grupos criados

Conclusões











Proposta aos alunos

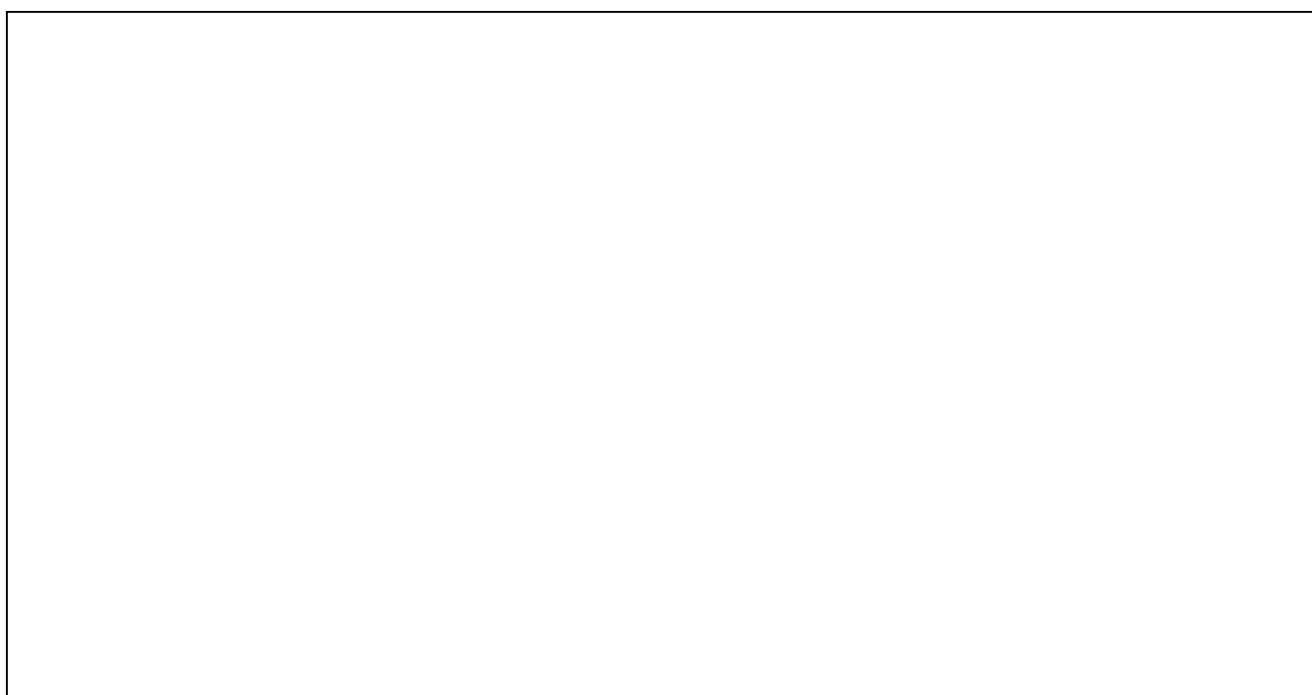
As línguas da (minha) cidade

Parte II

1. Pensa agora no trajeto que alguns produtos que existem na tua cidade percorrem, como por exemplo produtos típicos da cozinha russa ou ingredientes utilizados nos restaurantes chineses e japoneses. Observa o mapa-mundo na tua sala de aula, prestando atenção à escala do mapa.

- 1.1 Indica o valor aproximado em km que os produtos vindos da Rússia, da China e do Japão percorrem até chegar a Portugal.

2. Pensa no trajeto que percorres da tua casa até à escola. Agora imagina que durante esse trajeto tens de colocar uma carta na Estação dos Correios ou num marco do correio. Desenha um mapa com o trajeto casa-correio-escola, indicando pontos estratégicos de referência que vão surgindo durante o percurso.



Proposta aos alunos

Caminhar pela paisagem linguística

Ficha de leitura “Encontrei uma palavra”

Encontrei uma palavra

Encontrei uma palavra
Perdida numa parede
Trouxe-a na cabeça
Escrevi-a no papel

Desenhei essa palavra
Com muitas cores na cartolina
Dobrei-a com todo o cuidado
Até ver o que descobria

Perguntei que letras eram
Mas ninguém sabia
Mistério de palavra
Que ninguém lia

Levei esta palavra
Para a praça da livraria
Coloquei-a lá no alto
No alto que bem estaria

No dia seguinte regressei
E para meu espanto encontrei
A palavra encontrada
Estava agora multiplicada

Palavra no quiosque,
Palavra na mercearia,
Palavra puxa palavra,
Palavra que correria!

Na praça da livraria
Agora toda a gente lia
Encontrei uma palavra
E que bem que ela fazia

(Autora Mariana Ribeiro Clemente, 2013)

1. Faz a ilustração de cada verso do poema “Encontrei uma palavra”.

Opção A

2. De que forma a autora guardou a palavra?

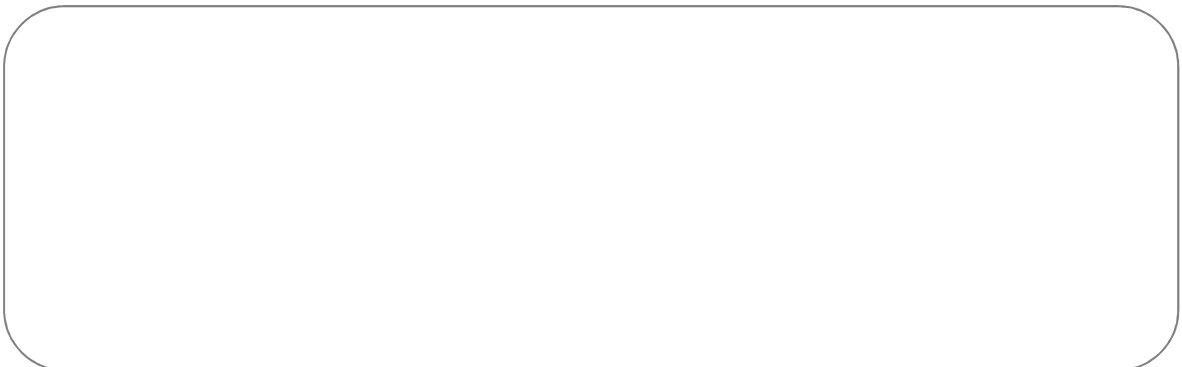
3. Em que local a autora encontrou a palavra?

4. Depois de a autora ter levado a palavra, quais os locais por onde ela andou?

5. Explica o significado da expressão “*palavra puxa palavra*”.

6. Na tua opinião porque é que é a palavra fazia bem? Justifica.

7. Faz um esquema que mostre o percurso da autora e da palavra desde o início até ao final do poema.



2. Copia o título do poema.

3. Faz a divisão silábica das seguintes palavras:

quiosque mercearia livraria
palavra correria cartolina

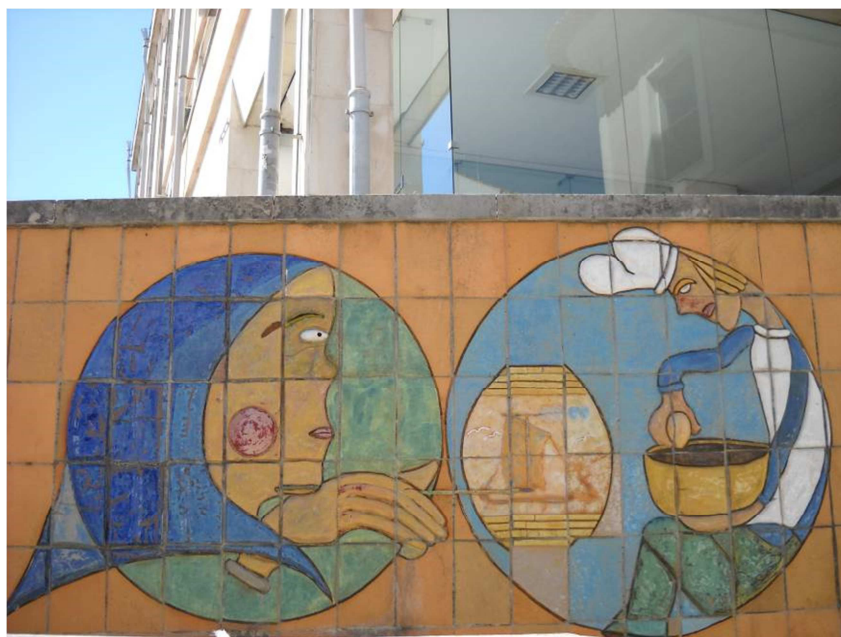
4. Procura estas palavras na sopa de letras!

Q	Q	U	I	O	S	Q	U	E	M	Z	X	B
E	O	P	I	V	C	Z	A	Q	R	T	P	O
F	I	A	T	R	D	A	L	E	G	T	P	C
G	U	I	D	O	T	I	L	D	F	A	E	A
M	E	R	C	E	A	R	I	A	V	Ç	J	R
B	O	E	A	I	Q	Z	V	X	C	J	G	T
C	A	R	C	X	M	N	R	G	L	P	Q	O
G	Q	R	B	H	L	Ç	A	Z	Q	I	N	L
T	E	O	S	U	F	A	R	N	H	R	M	I
L	A	C	S	D	H	V	I	T	S	O	E	N
M	A	A	E	T	U	P	A	L	A	V	R	A

5. Ordena as palavras e forma frases.

- O viu rua bonita palavra uma na menino .
-

- comprou ovos na moles mercearia avó A .



6. Escreve as palavras de que te lembras ao ver esta imagem.

Pede ajuda ao teu professor para as palavras que não souberes escrever.

7. Escreve uma frase sobre esta imagem.

8. Copia do poema palavras com os seguintes grupos:

ía

eí

ça

3. No caminho de casa à escola ou num passeio, toma atenção às palavras que encontras escritas nas ruas da cidade. Escolhe uma palavra de que gostes e escreve-a. Podes também tirar uma fotografia dessa palavra. Cola-a na área em baixo e escreve um pequeno texto sobre ela. Apresenta a palavra que escolheste à turma!

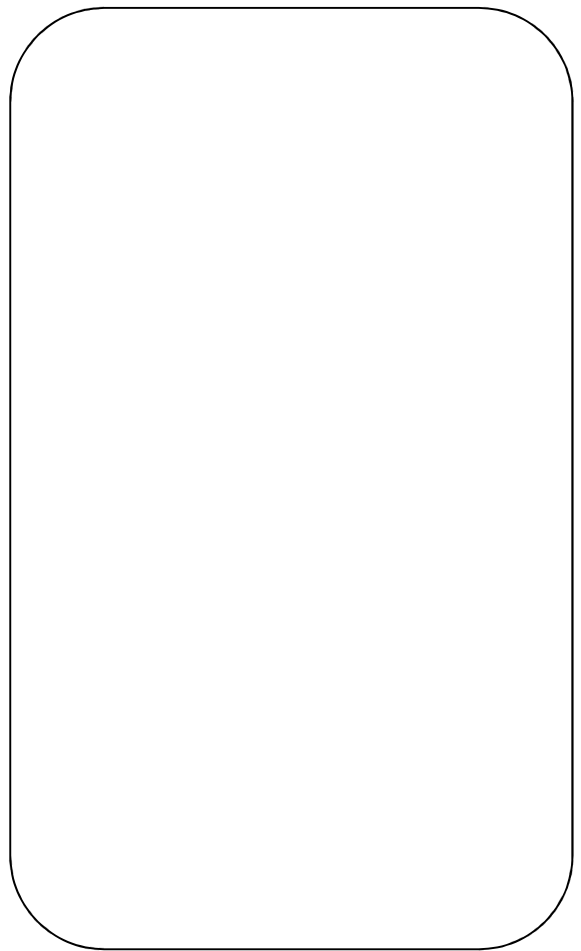
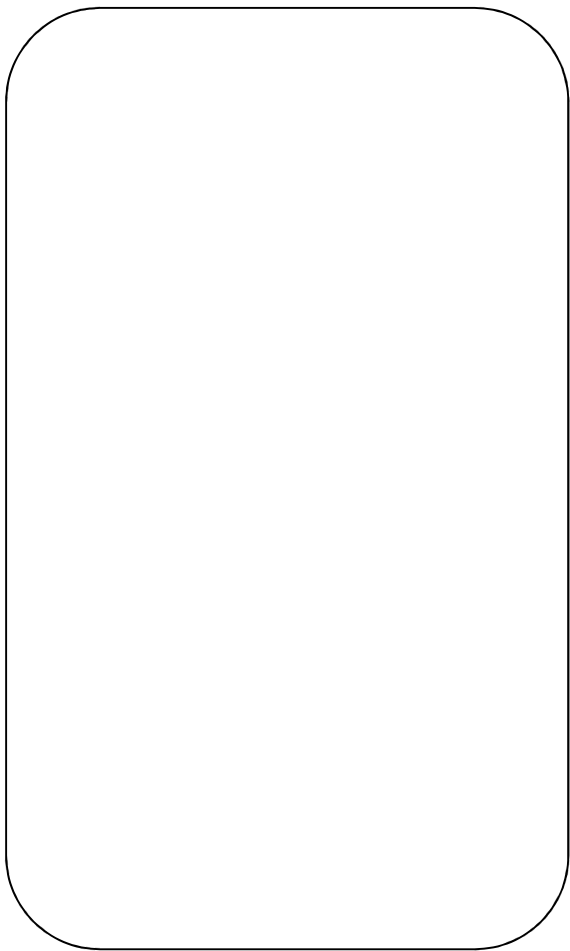
9. Observa a imagem com atenção.



- 9.1 Qual é a letra que está desenhada em forma de pizza?

9.2 Copia os números de telefone por ordem crescente e escreve-os por extenso.

10. Faz outros desenhos com palavras e as letras do abecedário que conheces!



2. Copia o título do poema.

4. Faz a divisão silábica das seguintes palavras:

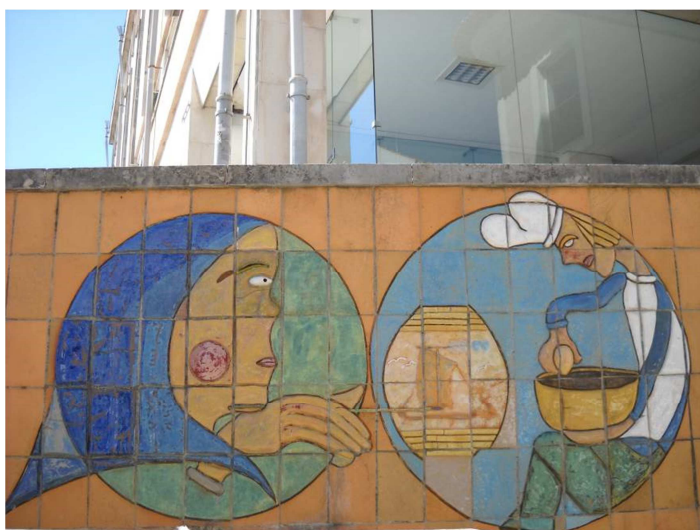
papel alto correria lia ver

4. Procura estas palavras na sopa de letras!

I	A	T	D	A	L	E	G	V	E	R
U	I	D	T	L	L	D	F	A	E	A
E	R	C	A	T	I	A	V	Ç	J	R
O	E	A	Q	O	V	X	L	I	A	T
A	R	C	M	N	R	G	L	P	Q	O
Q	R	B	L	Ç	A	Z	Q	I	N	L
E	O	S	F	P	A	P	E	L	M	I
A	C	S	H	V	I	T	S	O	E	N

5. Escreve as palavras de que te lembras ao ver esta imagem.

Pede ajuda ao teu professor para as palavras que não souberes escrever.



6. Escreve uma frase sobre esta imagem.

7. No caminho de casa à escola ou num passeio, toma atenção às palavras que encontras escritas nas ruas da cidade. Escolhe uma palavra de que gostes e escreve-a. Podes também tirar uma fotografia dessa palavra. Cola-a na área em baixo e escreve um pequeno texto sobre ela. Apresenta a palavra que escolheste à turma!

8. Observa a imagem com atenção.



- a. Qual é a letra que está desenhada em forma de pizza?

- b. Copia os números de telefone por ordem crescente e escreve-os por extenso.

9. O avô Gustavo foi a uma pastelaria comprar 2 caixas com 5 ovos-moles para cada um dos seus 2 netos.

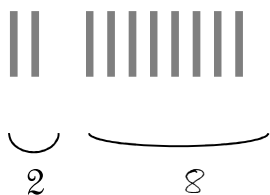
9.1 Quantos ovos-moles comprou? Apresenta os cálculos e ilustra a tua resposta.

9.2 Completa a frase: **Uma** _____ **são 10** _____.

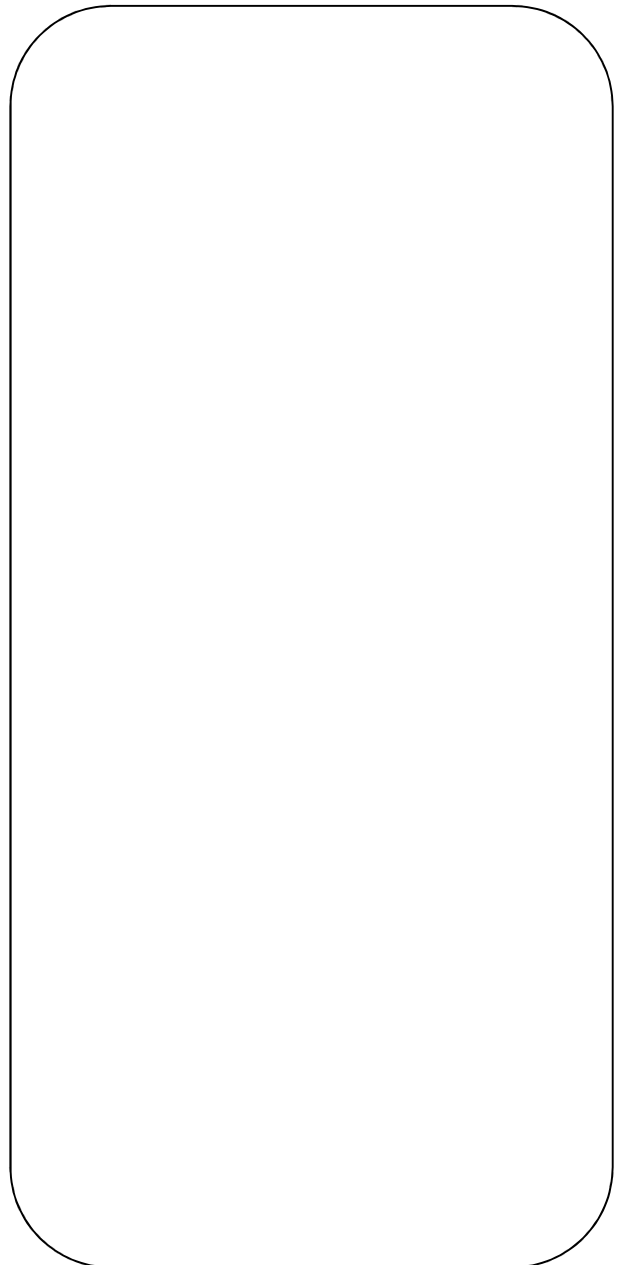
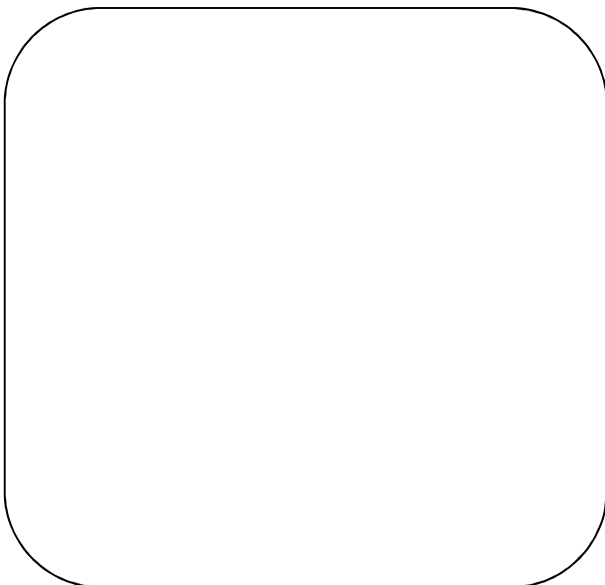
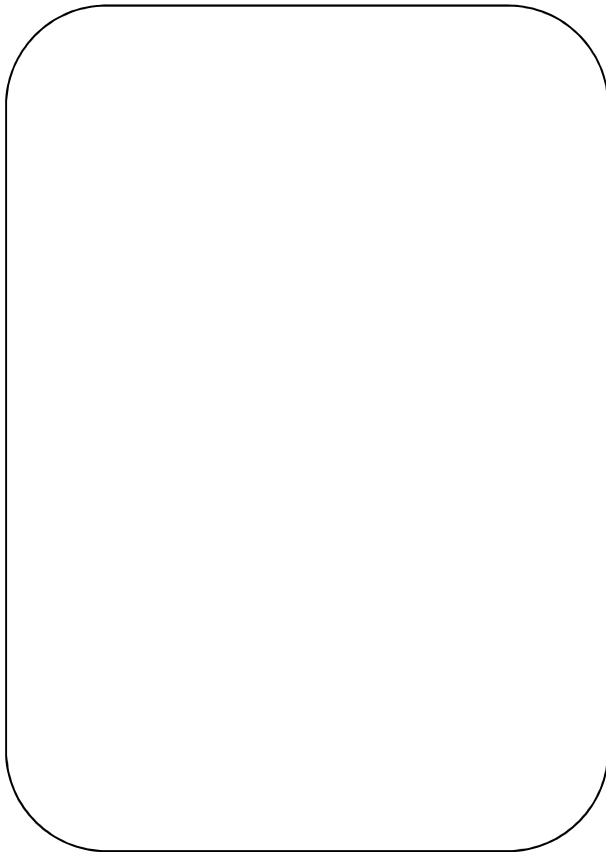
9.3 Que outras soluções existem para distribuir os 10 ovos-moles pelas 2 caixas? Ilustra e apresenta a operação como te mostra o exemplo.

Exemplo

$$2 + 8 = 10$$



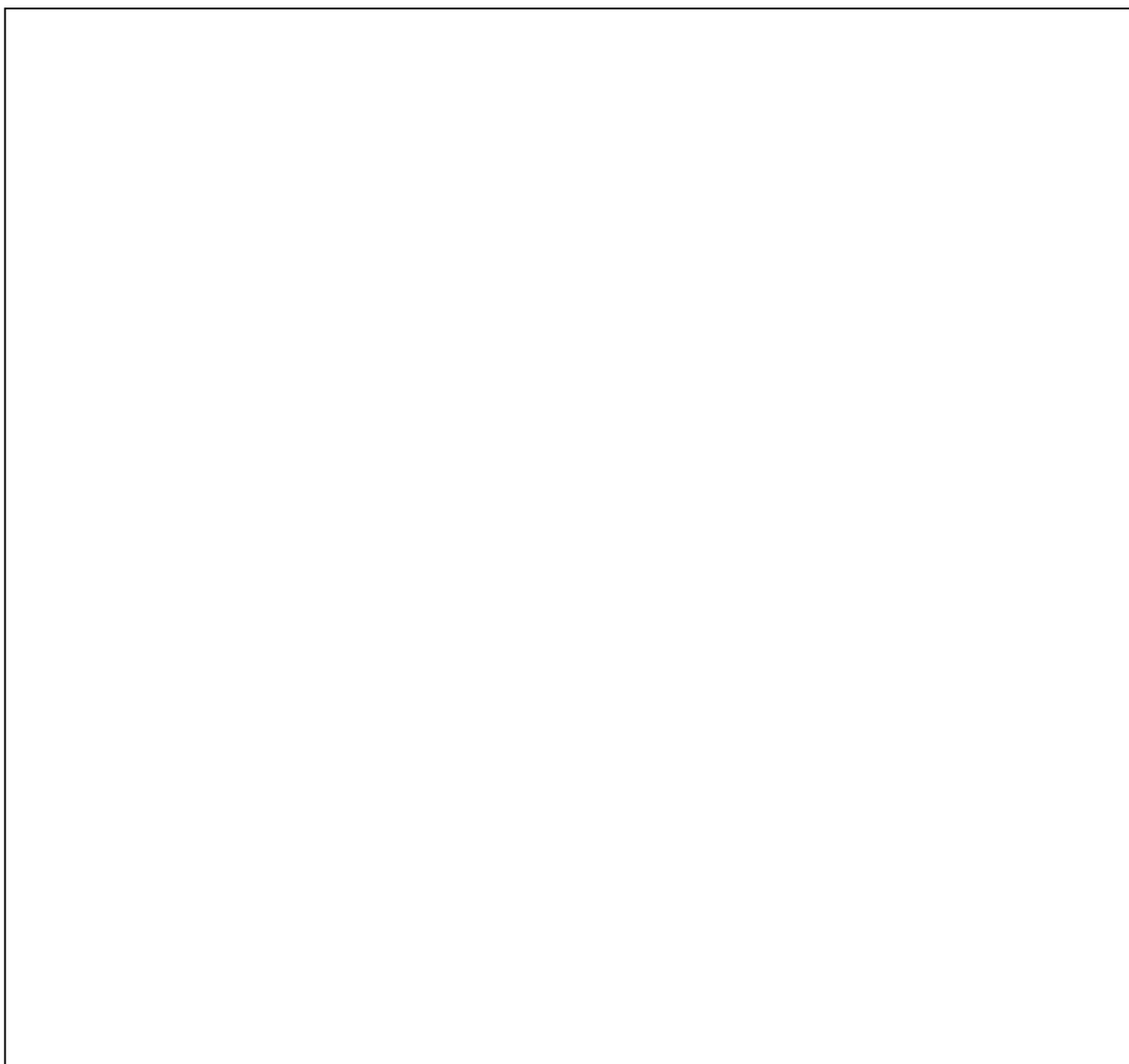
10. Faz outros desenhos com palavras e letras do abecedário que conheces! Por exemplo com a letra **J** de *Joana*, a princesa de Aveiro. Quando terminares o desenho, conta uma pequena história sobre essas letras ou palavras.



Proposta aos alunos

Paisagem desenhada

1. **Pensa um pouco na cidade onde vives, nas suas ruas, no teu bairro, nos seus edifícios, nas pessoas que conheces ou costumas ver, no seu comércio.** Desenha e pinta a tua cidade, podes escolher uma rua, um bairro, ou outro local em particular. Distribui, pelos locais que desenhaste, os nomes dos espaços e as diferentes línguas que lá podemos encontrar. Podes desenhar também os habitantes e os seus diálogos!



2. Quais as línguas que existem nesta cidade?

3. Indica, pelo menos, duas razões para as línguas que escolheste.

4. Indica os locais onde desenhaste as diferentes línguas.

6. Indica outras línguas que gostarias de ver na cidade onde moras. Explica porquê.

Proposta aos alunos

Números, formas e padrões na paisagem

Parte I

1. Observa a fotografia dada.



- 1.1 Quais são as formas geométricas que encontras?

- 1.2 Indica com uma seta na imagem o padrão que está mais visível e desenha-o de seguida.

1.3 Pensa noutros padrões que poderias criar para aquele quiosque. Cria um padrão identificando primeiro os elementos que te permitem construir a sequência.

Elementos

--

Padrão

--

Parte II

2. Observa as duas fotografias da fachada da loja de artes e design “o risco”.



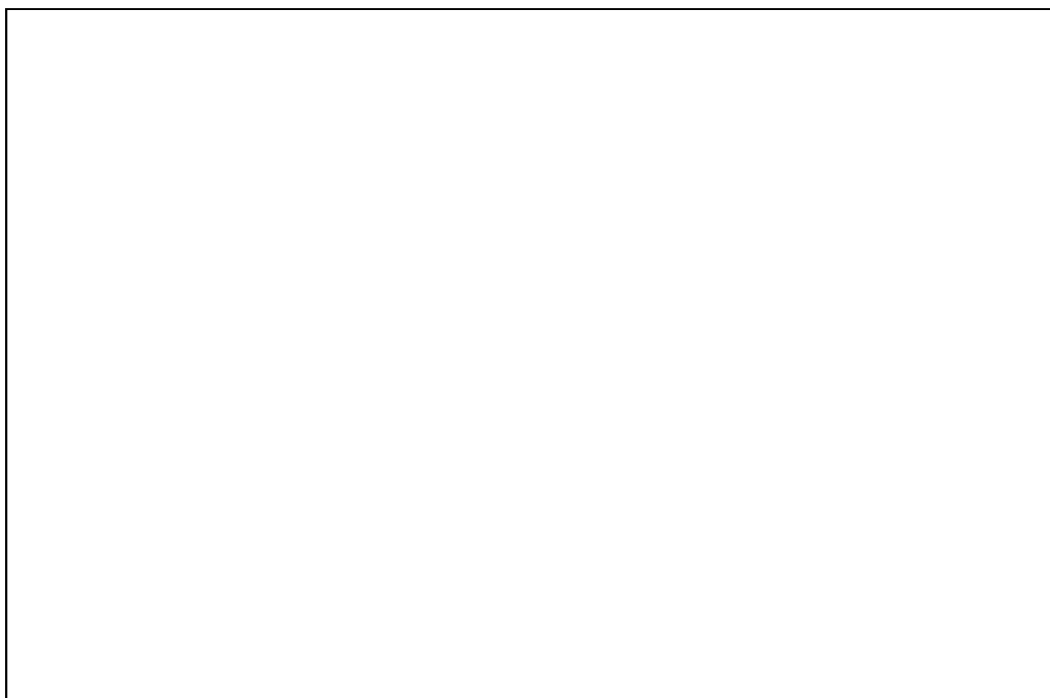
Fotografia 1



Fotografia 2

2.1 Indica os tipos de linhas que encontras nas fotografias.

2.2 Que outros tipos de linhas conheces? Desenha-os e indica o seu nome.

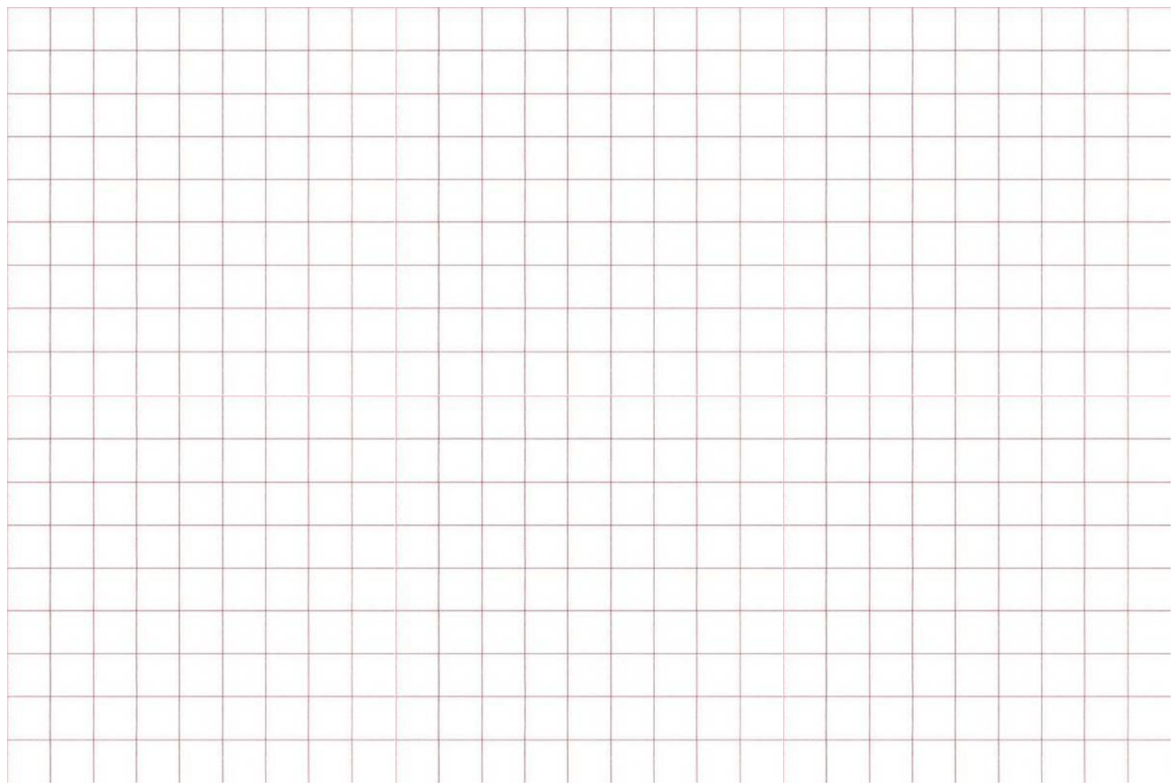


2.3 Observa o painel do centro de radiologia.



2.4 Explica o que sucedeu às palavras. Que nome se dá ao que aconteceu?

2.5 Cria uma reflexão semelhante à da fotografia utilizando o teu primeiro nome.



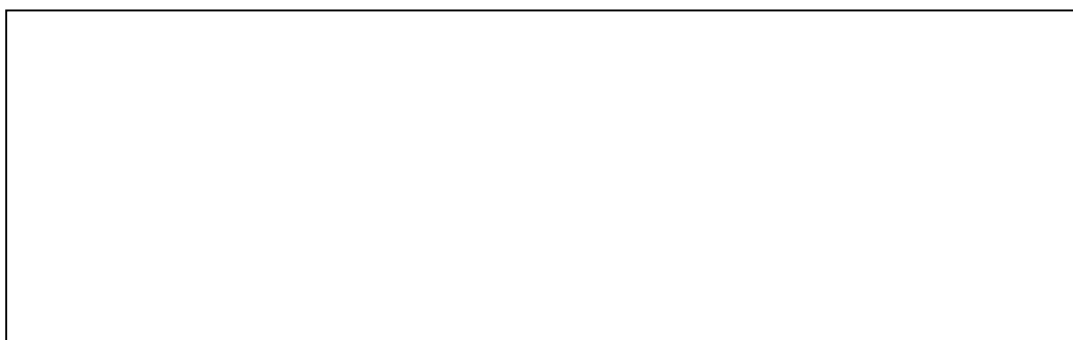
Parte III

3. Observa a fotografia deste edifício.



3.1 Que figura geométrica encontras neste edifício?

3.2 Desenha as formas que se repetem mais vezes.

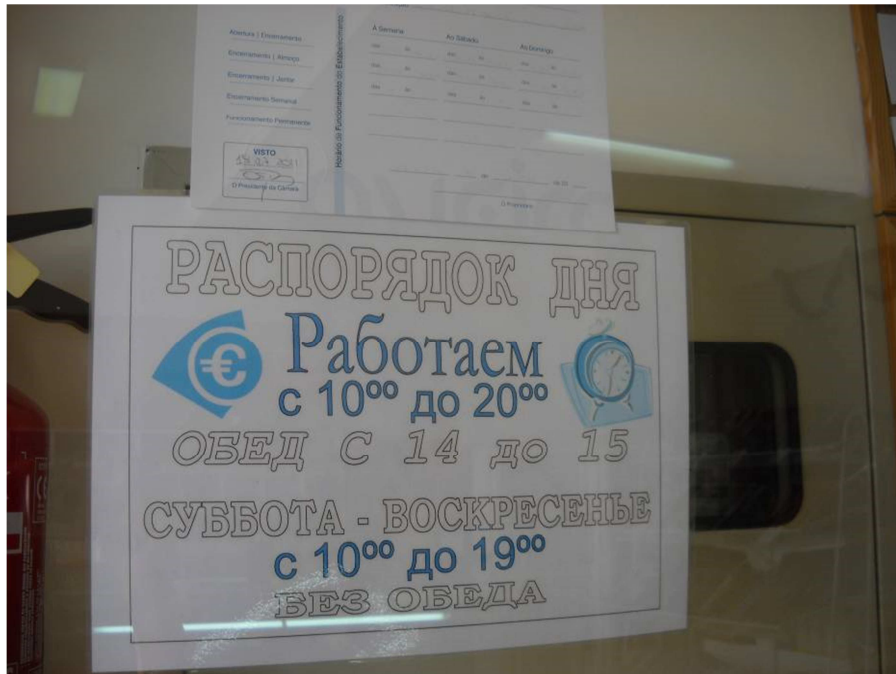


3.3 Faz um desenho da fachada deste edifício.



Parte IV

4.1 Observa o seguinte aviso afixado à entrada de uma loja russa da cidade.



4.2 Que informações consegues perceber?

4.3 Quais as diferenças relativamente à indicação das horas?

Parte V



5. Nesta fotografia podemos ver um painel com um menu de um restaurante.

5.1 Apresenta uma estimativa em euros para as seguintes situações:

- Um grupo de 4 pessoas, cada uma delas quer almoçar uma *sopa do dia* e uma *dourada grelhada*:

- 2 pessoas querem almoçar uma *salada à chefe* e dois pratos de *pargo grelhado*:

5. 2 Resolve o seguinte problema.

O Pedro e o Francisco têm 20 euros para almoçarem juntos. Ambos querem comer uma *sopa do dia*, o Pedro quer um *prato de peixe* e o Francisco quer uma *salada*. Que possibilidades têm de fazer uma refeição cada um de forma a não ultrapassar os 20 euros?

- E se quiserem ficar com um troco de 1,5 euros? Quais são as possibilidades?

5.3 Tendo em conta que 1 kg de salmão custa 35 euros neste restaurante, quantos kg seria possível comprar com 100 euros?

5.4 Cada posta de dourada pesa aproximadamente 350g. Se o restaurante tiver apenas 1,750 kg deste peixe, quantas pessoas conseguem almoçar o prato *dourada grelhada*?

Proposta aos alunos

Os materiais da paisagem

1. Observa e manuseia os materiais indicados na tabela e regista as tuas observações relativamente à maleabilidade, brilho, opacidade, impermeabilidade.

Indica na tabela o objeto que utilizaste. (Podes ver também as fotografias destes materiais.)

Material/ objeto	Maleabilidade sob manuseamento	Brilho	Opacidade	Porosidade	Impermeabilidade (após exercício 2)
Papel -					
Cartão -					
Argila -					
Mármore -					
Plástico -					
Metal -					

2. O que acontece quando colocas estes materiais numa taça com água?

Material	Objeto	Penso que...		Verifiquei que...	
		Flutua	Se afunda	Flutua	Se afunda
Papel (ex. folha de papel A4)					
Cartão (ex. caixa)					
Argila (ex. azulejo)					
Mármore (ex. amostra de mármore)					
Plástico (ex. talheres de cozinha, canetas, bacia)					
Metal (ex. chave, prego, lata de refrigerante vazia e tapada)					

3. O que acontece a estes objetos quando simulo condições atmosféricas de vento? (utilizando um secador de cabelo, uma palhinha, ...)

Material	Objeto	Penso que...		Verifiquei que...	
		Se desloca	Não se desloca	Se desloca	Não se desloca
Papel (ex. folha A4)					
Cartão (ex. caixa)					
Argila (ex. azulejo)					
Mármore (ex. amostra de mármore)					
Plástico (ex. talheres de cozinha, canetas, bacia)					

Metal (ex. chave, prego, lata de refrigerante vazia e tapada)					
--	--	--	--	--	--

4. Que conclusões podes tirar relativamente à utilização de materiais com características diferentes para escrever textos nas ruas da cidade (por exemplo, quanto ao seu comportamento perante as condições atmosféricas)?

Um cartaz de papel anunciando o Circo

Um painel de cartão colocado no passeio (por ex., da Oficina do Doce)

Uma placa em azulejo/mármore com o nome de uma rua ou num monumento

Proposta aos alunos

Uma paisagem para ler, escrever e falar

1. Presta atenção a algumas palavras e símbolos escritos nas seguintes fotografias, como por exemplo:

- Prove Wrapidamente
- Factos & Fatos
- ;)
- Gigões e Anantes
- Loja Russos
- Lev





2. Qual das expressões te pode ajudar a:

- Formar advérbios de modo? _____
- Distinguir palavras homófonas, homónimas e homógrafas _____
- Perceber o que são consoantes mudas? _____
- Formar o plural dos nomes? _____
- Fazer jogos de palavras? _____
- Utilizar símbolos no lugar de palavras? _____

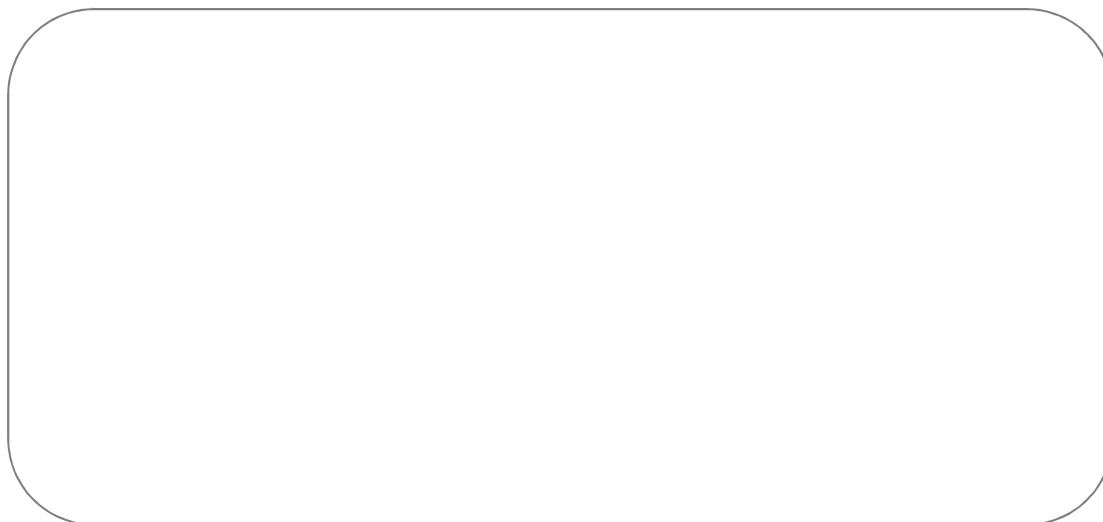
- Aplicar as regras de concordância nominal? _____

3. Se tivesses que substituir o símbolo ;) por palavras o que utilizarias no contexto da fotografia dada (uma loja de vestuário)?

4. Qual a vantagem de utilizar o símbolo ;) ?

5. Tendo em consideração o exemplo “Gigões e Anantes” e “Lev”,

5.1 Que outros jogos de palavras poderias fazer?




5.2 Inventa uma quadra onde utilizes alguns jogos de palavras que indicaste!

6. Dá exemplos de outras palavras com consoantes mudas pronunciadas e não pronunciadas.

Proposta aos alunos

“Achimpa”

marcador de livros “Achimpa”



Ficha de leitura “Achimpa”

Parte I

1. Observa a ilustração das fachadas das livrarias e alfarrabistas.

1.1 Aponta os nomes das diferentes livrarias e alfarrabistas.

1.2 Identifica as línguas presentes.

1.3 Sublinha a verde as semelhanças e a cor-de-laranja as diferenças entre as palavras.

1.4 Pesquisa os nomes destes locais na internet e indica em que cidade/país se situam.

<i>Nome</i>	<i>Língua</i>	<i>Cidade e país</i>

--	--	--

2. O que significa e qual a origem da palavra “**alfarrabista**”?

3. Que outras palavras portuguesas com origem na língua _____ conheces?

Ficha de leitura “Achimpa”

Parte II

1. Qual é o assunto deste livro?

2. Explica o significado da expressão “**desaparecida desde o tempo dos afonsinhos**”.

3. Por que motivo o investigador perguntou em primeiro lugar à dona Zulmira se conhecia a palavra “achimpa”?

4. O que se quer dizer com “**Abrenúncio**”?

5. Em alguns momentos do texto a palavra “achimpa” é considerada um adjetivo. Transcreve do texto a palavra “achimpa” utilizada como adjetivo e indica em que grau se encontra.

6. Observa com atenção as páginas onde podemos ver um senhor com um guarda-chuva preto.

6.1 Qual o meio de transporte que encontras ilustrado?

6.2 Em que cidade portuguesa podemos encontrar este meio de transporte? Explica a tua resposta.

6.3 Tendo em conta o que vês nestas duas páginas, explica qual o significado que poderá ter a palavra “Achimpa!” dita pelo senhor com o guarda-chuva.

7. Indica quais as diferentes classes de palavras atribuídas à nova palavra descoberta.

Retira do texto a palavra com os seus diferentes significados e completa o quadro.

<i>“achimpa”</i>	<i>Classe de palavras</i>
<i>Exemplo</i> - Achimpar - Achimpava-se - -	<i>Verbo da 1ª conjugação, nos tempos e modos:</i> - - -

Proposta aos alunos

A cidade malabarista

A cidade malabarista

A cidade malabarista
Rodopia 24 horas
Faz magia, junta gente
fala a língua do contente

A cidade do ardina
Lê jornais, folhetos, livros
Lê contos como uma ave de rapina
Pousa ou guarda o texto em questão
na saída da próxima estação

Pouca-terra, pouca-terra,
u-uuu

A cidade-comboio
Cresce sem parar
Costuras de costureira
Por onde pode alargar?

Campos verdes ou amarelos,
Emolduram a cidade castelo,
Já não se repara na formiga
Que trepa o cogumelo

Vrum vrum

A cidade ciclista
Ultrapassa o motorista
As duas rodas que rápido que vão
Chegam ao destino sem confusão

Trim-trim, trim-trim

O carteiro eletrónico passou por aqui
Traz correspondência sobre o mundo
Tanta notícia que eu li

Clic clic clic
Vindas de mil terras, de mil mares
Onde irão as pessoas se encontrar?
Na cidade poeta e fada
Uma paisagem lida, escrita e contada

Per lim pim pim

Uma palavra aqui outra acolá
Ao virar da esquina outra página estará
A cidade escritora nunca parará
Faz magia, é surpreendente
Fala a língua de toda a gente
(autora Mariana Ribeiro Clemente, 2013)

1. Na tua opinião porque é que a cidade “junta gente”? Justifica.

2. Indica quais as profissões referidas ao longo do poema.

3. Qual destas profissões já não se pratica? Explica as razões que levaram ao desaparecimento dessa profissão.

4. O que é um “carteiro eletrónico”?

5. Onde terá a autora lido as notícias? Justifica com um verso do poema.

6. Retira do poema uma expressão relacionada com a *cidade fada*.

7. Ao longo do poema encontramos algumas palavras que imitam sons de objetos.

7.1. Sublinha no poema a lápis-de-cor estas palavras.

7.2. Que nome se dá a estas palavras? _____

7.3. Completa a frase:

As _____ são palavras que _____ sons produzidos por _____, _____ e pela _____.

7.4. Escreve outros exemplos: _____

7.5 Por vezes, estas palavras escrevem-se da mesma forma noutras línguas. No caso dos animais existem algumas diferenças. Faz uma pesquisa sobre as palavras que reproduzem os sons dos animais em diferentes línguas. Completa o quadro.

	<i>Portu - guês</i>	<i>Francês</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Inglês</i>	<i>Alemão</i>	<i>Russo</i>	<i>Japonês</i>
• <i>Cão</i>							
• <i>Gato</i>							
• <i>pássaro</i>							
• <i>galo</i>							

7.5 Cria uma pequena **banda desenhada** onde utilizes algumas destas onomatopeias em diferentes línguas.

9. A autora do poema refere que a cidade está a crescer e pergunta por onde pode a cidade alargar. Indica e justifica quais as vantagens e as desvantagens relacionadas com o crescimento das cidades.

10. Na tua opinião, de que forma a cidade pode falar “a língua de toda a gente”? Explica as tuas ideias.

11. Ilustra os versos do poema “A cidade malabarista”.

Proposta aos alunos

Uma notícia sobre a paisagem da minha cidade

Há uma cidade fantasma às portas de Aveiro

Junto ao Canal de S. Roque, uma zona nobre da cidade, há uma zona que é um hino à destruição e ao abandono

Edição de: Quarta, Novembro 27, 2013



Autor da Imagem: Ricardo Carvalho

A recente conclusão e abertura ao tráfego da nova Avenida das Agradas, que liga as Agradas do Norte às Barrocas, deixou totalmente exposta uma zona da cidade onde alguns edifícios jazem em ruína e abandono. No local, paredes-meias com o Canal de S. Roque, uma das novas zonas nobres de Aveiro, e a dois passos do centro da cidade, encontram-se os destroços de antigas fábricas – Sociedade Aveirense de Higienização de Sal e Faianças de S. Roque – e os esqueletos de prédios de habitação que não chegaram a ser acabados.

 Recomendar < 32

Ler notícia completa na edição em papel

Imagem da notícia retirada de: <http://www.diarioaveiro.pt/noticias/ha-uma-cidade-fantasma-portas-de-aveiro> em 28 de novembro de 2013

1. Lê a notícia retirada do jornal *O Diário de Aveiro* (edição online) “Há uma cidade fantasma às portas de Aveiro”.

Podes consultar também a notícia completa e a fotorreportagem.

2. De que tipo de texto se trata?

3. Identifica as diferentes partes da notícia.

4. Qual é o assunto da notícia?

5. Qual é o problema descrito no texto?

6. Quais são os factos?

7. Este problema que foi agravado ou tornado mais visível? Justifica.

8. Como habitante ou estudante na cidade de Aveiro...

8.1 Qual é a tua posição sobre este problema?

8.2 Indica 3 soluções possíveis para a resolução deste problema.

8.3 Qual é solução que, na tua opinião, deve ser adotada para resolver o problema?
Justifica.

8.4 Escreve o que dirias à população local e governantes para os convenceres a adotarem a tua solução.

Proposta aos alunos

Também escrevo na minha cidade

1. Identifica um problema ou aponta uma preocupação que tenhas relativamente a um local da cidade (poderá ser uma rua, uma praça, um edifício, um monumento, etc.)

O problema /A minha preocupação...

2. Faz um levantamento fotográfico do local/problema que escolheste e cola aqui as fotografias principais (no máximo 4).

As fotografias

3. Identifica as origens/causas deste problema/preocupação.

As origens/causas...

4. Aponta as consequências relacionadas com este problema/preocupação.

As consequências...

5. Indica as soluções possíveis para resolver este problema/preocupação ou para mudar a situação.

As soluções...

6. Explica e ilustra como poderias resolver este problema ou mudar a situação utilizando a paisagem linguística, ou seja, recorrendo a textos escritos e imagens, podendo utilizar diferentes línguas.

A paisagem linguística na resolução do problema...

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro